



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE - ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

SUELI ANDRADE DOS SANTOS

**VISÃO DOS PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS
PARFOR/UNIFAP: DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA (2010-2014)**

BELÉM-PA
2024

SUELI ANDRADE DOS SANTOS

**VISÃO DOS PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS
PARFOR/UNIFAP: DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA (2010-2014)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia -Rede EDUCANORTE(PGEDA/UFPA), Polo Belém, na como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Área de Concentração: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

BELÉM-PA
2024

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

S237v SANTOS, SUELI ANDRADE DOS SANTOS.
VISÃO DOS PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE
LETRAS PARFOR/UNIFAP: DESAFIOS PARA O ACESSO E
PERMANÊNCIA (2010-2014) / SUELI ANDRADE DOS
SANTOS SANTOS. — 2024.
207 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maria de FÁtima Matos Souza
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. Política Pública. 2. Formação de Professores. 3.
PARFOR. 4. Amazônia amapaense. 5. Acesso e Permanência.
I. Título.

CDD 370

SUELI ANDRADE DOS SANTOS

**VISÃO DOS PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS
PARFOR/UNIFAP: DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA (2010-2014)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Rede EDUCANORTE (PGEDA/UFPA), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE (PGEDA/UFPA), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Data da defesa: 09/agosto/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA**
Data: 05/09/2024 19:45:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra Maria de Fátima Matos de Souza

Documento assinado digitalmente
 **MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO**
Data: 23/10/2024 13:44:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Documento assinado digitalmente
 **GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA**
Data: 12/08/2024 18:02:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

Documento assinado digitalmente
 **NORMA IRACEMA DE BARROS FERREIRA**
Data: 23/10/2024 14:39:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINA NOZELLA GAMA**
Data: 12/08/2024 18:00:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carolina Nozella Gama

DEDICATÓRIA

A Deus, início de todas as coisas. Sem nosso Deus Pai nada é possível, pois Ele é o Senhor de tudo e a razão de minha vida.

À minha mãe, **Maria da Graça Andrade dos Santos** e ao meu pai, **Hélio Barbosa dos Santos** (*in memoriam*). Obrigada pelos ensinamentos e por toda a partilha ao longo dos anos de minha vida.

Aos meus irmãos e irmãs, em especial, **Silvana Andrade, Sonia Andrade e Wendell Andrade**, por sempre estarem ao meu lado, me apoiando em tudo. Com vocês é muito melhor, obrigada meus irmãos.

Ao meu tio, **José Janary Toloza**, e à Tia **Rosa Andrade**, por todo amor, carinho e proteção desde sempre para comigo. Vocês são muito especiais, muito obrigada por me incentivarem em todos os momentos e sempre acreditarem em mim.

À minha tia de coração, **Ana Ferreira**, por todas as nossas conversas, incentivo e carinho. Sem isso, eu não chegaria até o final. Obrigada, tia-mãe querida.

À minha amiga, **Marcia de Nazaré Moraes Bittencourt** (*in memoriam*), que sempre me apoiou em todos os meus sonhos, principalmente em relação aos meus estudos. Você sempre estará em meu coração.

À minha sobrinha, **Anny Beatriz Moraes Bitencourt**, que esteve ao meu lado mesmo com a distância. Saiba que nossa conexão é diferenciada, já que você é a minha filha do coração.

Às amigas, **Daniela Dias, Maria da Conceição Gouvea e Amanda Melo dos Santos**. Vocês realmente são sinônimos do que é amor entre amigas. Muito obrigada minhas amigas-irmãs, por não me deixarem desistir.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos queridos de doutoramento, **Maria Cristina Afonso Ferreira, Elisvânia Nunes Braz, Diomark Pereira de Araújo e Emanuely Letícia das Mercês Silva**. Vocês foram e continuam sendo pessoas especiais.

A professora e amiga-irmã, **Darllen Almeida da Silva**, pela revisão gramatical e todo carinho e amizade que temos. Você foi fundamental nesse processo, minha eterna gratidão.

A minha orientadora, Professora Dra. **Maria de Fátima Matos de Souza**, por todos os ensinamentos, compreensão, respeito. Obrigada por tudo.

Aos servidores da Universidade Federal do Pará, por todo apoio no contexto administrativo no decorrer dos estudos de doutoramento.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/EDUCANORTE, por todas as contribuições nas disciplinas as quais tive o privilégio de cursar.

Aos ilustres professores doutores, membros da Banca Examinadora desta Tese: Carolina Nozella Gama, Marck Clark Assen de Carvalho, Ney Cristina Monteiro de Oliveira, Norma-Iracema de Barros Ferreira, por terem aceito o convite para composição da comissão de análise do trabalho. As contribuições de vocês foram valiosas para o resultado alcançado.

Agradeço de forma muito especial à Universidade Federal do Amapá, instituição que faço parte como professora do magistério superior. Agradeço o apoio para a realização desta tese de doutorado. Especialmente os servidores do DERCA, pelos valiosos dados fornecidos.

Aos professores e professoras do meu Colegiado de Curso de Tecnologia em Secretariado, que sempre me incentivaram a buscar nos estudos uma forma de crescimento profissional e individual.

A todos os professores e professoras egressos do Curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP, que contribuíram de forma generosa e muito relevante para a pesquisa ao responderem aos questionários. A visão de vocês foi importante para compreender os meandros do PARFOR como política educacional.

E todos aqueles que de alguma forma, deram a sua contribuição, direta e indiretamente para a pesquisa.

Somos criadores de nós mesmos, da nossa vida, do nosso destino e nós queremos saber isto hoje, nas condições de hoje, da vida de hoje e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

GRAMSCI

RESUMO

O tema da Tese é a Formação de Professores no Brasil, partindo-se do problema: como os participantes do Curso de Letras Português-Francês/PARFOR da UNIFAP perceberam a formação docente, perante os desafios no Acesso e Permanência? Tendo como tese que o PARFOR não é mais uma política emergencial, como consta em sua descrição, mesmo se mantendo há cerca de 14 anos de existência, mesmo com baixo número de egressos. O objetivo geral foi compreender a formação docente no PARFOR-UNIFAP, com base na visão dos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês sobre os desafios no Acesso e Permanência. A metodologia de abordagem qualitativa, está amparada pelo método Materialismo Histórico-dialético (MHD), usou-se a pesquisa documental relativa à criação do PARFOR e a sua implantação na Universidade Federal do Amapá, *locus* no qual aplicou-se questionário sobre os desafios para o acesso e permanência no Programa aos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês das turmas de 2010 a 2014. Os resultados da empiria indicam que o PARFOR é uma política educacional de formação de professores resultante do contexto reformista do Estado brasileiro, compondo-se como política neoliberal compensatória de formação rápida, interessada em responder a uma demanda das orientações dos Organismos Internacionais e o disposto na LDB/96, do que em promover uma sólida formação. Concluiu-se que os professores estão no epicentro da luta de classes e da formação de intelectuais orgânicos e nesse cenário, o PARFOR atua como mecanismo para manter a hegemonia dominante, ao dispor de formação de professores em caráter mercadológico. Considera-se ainda como conclusão que analisar o PARFOR como política educacional brasileira do século XXI, é posicioná-la historicamente em um contexto de crise educacional, pois o modelo de formação que vem se interpondo, se distancia cada vez mais do verdadeiro propósito emancipador da Educação.

Palavras-chave: Política Pública Educacional; Formação de Professores; PARFOR; Acesso e Permanência.

ABSTRACT

The theme of the thesis is Teacher Training in Brazil, based on the problem: how do participants in the Portuguese-French Letters/PARFOR course at UNIFAP perceive teacher training, given the challenges in Access and Permanence? The thesis is that PARFOR is no longer an emergency policy, as stated in its description, even though it has been in existence for around 14 years, even with a low number of graduates. The general objective was to understand teacher training at PARFOR-UNIFAP, based on the view of teachers who have graduated from the Portuguese-French Language Course on the challenges of access and permanence. The methodology, with a qualitative approach, is supported by the method of Historical-Dialectical Materialism (HDM). Documentary research was used on the creation of PARFOR and its implementation at the Federal University of Amapá, where a questionnaire on the challenges of access and permanence in the program was applied to teachers who had graduated from the Portuguese-French Literature course in the 2010 to 2014 classes. The empirical results indicate that PARFOR is an educational policy for teacher training resulting from the reformist context of the Brazilian state, and that it is a compensatory neoliberal policy for rapid training, interested in responding to a demand from international organizations and the provisions of LDB/96, rather than promoting solid training. It was concluded that teachers are at the epicenter of the class struggle and the formation of organic intellectuals, and in this scenario, PARFOR acts as a mechanism to maintain the dominant hegemony by providing teacher training on a market basis. The conclusion is that to analyze PARFOR as a Brazilian educational policy in the 21st century is to place it historically in a context of educational crisis, since the training model that has been in place is increasingly distant from the true emancipatory purpose of education.

Keywords: Public Educational Policy; Teacher training; PARFOR; Access and Permanence.

RESUMEN

El tema de la tesis es la formación de profesores en Brasil, a partir del problema: ¿cómo perciben los participantes en el curso Letras Luso-Francesas/PARFOR de la UNIFAP la formación de profesores, dados los desafíos de acceso y permanencia? La tesis es que el PARFOR ya no es una política de emergencia, como se la describe, aunque tenga cerca de 14 años de existencia, incluso con un bajo número de graduados. El objetivo general fue comprender la formación de profesores en el PARFOR-UNIFAP, a partir de la visión de profesores egresados del Curso de Lengua Luso-Francesa sobre los desafíos de acceso y permanencia. La metodología, de abordaje cualitativo, se apoya en el método del Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD). Se utilizó la investigación documental sobre la creación del PARFOR y su implementación en la Universidad Federal de Amapá, donde se aplicó un cuestionario a profesores egresados del curso de Literatura Luso-Francesa entre 2010 y 2014 sobre los desafíos de acceso y permanencia en el programa. Los resultados empíricos indican que el PARFOR es una política educativa de formación de profesores resultante del contexto reformista del Estado brasileño, constituyéndose como una política neoliberal compensatoria de formación rápida, interesada en responder a una demanda de las directrices de los organismos internacionales y de las disposiciones de la LDB/96, en lugar de promover una formación sólida. Se concluye que los docentes están en el epicentro de la lucha de clases y de la formación de intelectuales orgánicos, y en este escenario, el PARFOR actúa como un mecanismo para mantener la hegemonía dominante al ofrecer formación docente en condiciones de mercado. La conclusión es que analizar el PARFOR como una política educativa brasileña del siglo XXI es situarlo históricamente en un contexto de crisis educativa, porque el modelo de formación que se ha venido implantando se aleja cada vez más de la verdadera finalidad emancipadora de la educación.

Palavras-clave: Política Pública Educativa; Formación de Profesores; PARFOR; Acceso y Permanencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Curso de Letras Português-Francês PARFOR-UNIFAP (2010-2014)	21
Figura 2 -	Evolução da Formação Docente do Amapá (1991-2003)	91
Figura 3 -	Concepção tridimensional do discurso	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Abrangência do PARFOR no Brasil (2012-2022)	61
Gráfico 2 -	Abrangência do PARFOR por Regiões (2012-2022)	63
Gráfico 3 -	Abrangência do PARFOR no Amapá (2012-2022)	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição Regional das matrículas PARFOR (2009-2013)	19
Tabela 2 -	Demanda do PARFOR Brasil (2012-2022)	58
Tabela 3 -	Demanda do PARFOR na Região Norte (2012-2022)	64
Tabela 4 -	Demanda do PARFOR no Estado do Amapá (2012-2022)	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Docentes do Ensino Fundamental no Brasil (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) por Grau de Formação-1995	54
Quadro 2 -	Resultados do PARFOR Nacional (2009-2022)	57
Quadro 3 -	Demanda PARFOR: dados comparativos entre UF menores do Norte do Brasil (2012-2022)	64
Quadro 4 -	Teses e Dissertações que abordam o PARFOR/Região Norte (2015-2019)	73
Quadro 5 -	Documentos constituintes da Política Nacional de Formação de Professores (2009-2019)	83
Quadro 6 -	Documentos Oficiais Estaduais/Municipais do PARFOR/UNIFAP (2014-2018)	84
Quadro 7 -	Matrícula Inicial/Final por município, segundo níveis de ensino no Território Federal do Amapá (1947)	88
Quadro 8 -	Pessoal Escolar Docente e não-Docente por Município, no Território Federal do Amapá (1947)	88
Quadro 9 -	Relatório do Processo Seletivo Especial-Secretaria de Estado de Educação do Amapá (2000-2001)	92
Quadro 10 -	Número de Professores da Educação Básica no Estado do Amapá (2009)	93
Quadro 11 -	Matrículas nos Cursos de Licenciaturas do PARFOR/UNIFAP (2012-2022)	99
Quadro 12 -	Concluintes nos Cursos de Licenciaturas do PARFOR/UNIFAP (2012-2022)	100
Quadro 13 -	Demanda do Curso de Licenciatura em Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP (2012-2022)	102
Quadro 14 -	Amostra do universo e participantes da pesquisa	107
Quadro 15 -	Categorias de análise dispostas no modelo da ADC	109
Quadro 16 -	Perfil profissional dos professores-egressos do cCurso de Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP (turmas 2010-2014)	110
Quadro 17 -	Pilares-guia das perguntas do Questionário	111

LISTA DE SIGLAS

ADC -	Análise do Discurso Crítico
BM -	Banco Mundial
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento ao Ensino Superior
CEFOR -	Centro de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSU -	Conselho Superior [AP]
CRH -	Coordenadoria de Recursos Humanos
DAVES -	Divisão de Apoio ao Vestibular
DPU -	Defensoria Pública da União
EAP -	Escola de Administração do Amapá
EC -	Emenda Constitucional
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEDUCA -	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI -	Fundo Monetário Internacional
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAA -	Instituto de Educação Agricultura e Ambiente
IES -	Instituição de Ensino Superior
IETA -	Instituto de Educação do Território Federal do Amapá
IFAP -	Instituto Federal do Amapá
IFES -	Instituição Federal de Ensino Superior
IGC -	Índice Geral de Curso
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA -	Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
MHD -	Materialismo Histórico-Dialético
MPF -	Ministério Público Federal
NEM -	Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará de Macapá [AP]
NRF -	Novo Regime Fiscal
NUFOC -	Núcleo de Formação Continuada
OCC -	Orçamento Custo e Capital
OI -	Organismos Internacionais
OCDE -	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC -	Organização Mundial de Comércio
ONG -	Organizações não governamentais
ONU -	Organização das Nações Unidas
PARFOR -	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC -	Proposta de Emenda à Constituição
PFL -	Partido da Frente Liberal
PNAIC -	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE -	Plano Nacional de Educação
PSDB -	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT -	Partido dos Trabalhadores

SEDUC -	Secretarias de Educação
SEECE -	Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte [AP]
SEED -	Secretaria Estadual de Educação
SINSEPEAP -	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
SISU -	Sistema de Seleção Unificado
TFA -	Território Federal do Amapá
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UECE -	Universidade Estadual do Ceará
UESP -	Universidade Estadual da Paraíba
UESB -	Universidade Estadual do sudoeste da Bahia
UFAM -	Universidade Federal do Amazonas
UFJF -	Universidade Federal de Juiz de Fora [MG]
UFPA -	Universidade Federal do Pará
UNDIME -	União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação [AP]
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP -	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CONCEPÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
1.1 (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO-CONCEITUAL	23
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E IMPLICAÇÕES NO PARFOR	41
2 DO PARFOR NACIONAL AO NORTE DA AMAZÔNIA: POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	51
2.1 TRAJETÓRIA DO PARFOR: DA IMPLANTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO	51
2.1 O PARFOR Nacional	51
2.1 O PARFOR no Norte Amazônico	60
3 O PARFOR NO AMAPÁ: UNIFAP COMO LOCUS DA PESQUISA	71
3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PARFOR COMO OBJETO DE ESTUDO	71
3.2 DA EPISTEMOLOGIA À METODOLOGIA DA PESQUISA	75
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PARFOR/UNIFAP	84
3.4 O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS-PARFOR/UNIFAP: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	96
4 O PARFOR NA UNIFAP: DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA VISÃO DOS PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS	104
4.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO DOS CURSISTAS NO PROGRAMA E NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS DO PARFOR/UNIFAP	111
4.2 A GARANTIA DE PERMANÊNCIA DOS CURSISTAS NO PROGRAMA E NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS DO PARFOR/UNIFAP	121
CONCLUSÕES	131
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A	150
APÊNDICE B	152
ANEXO A	165
ANEXO B	170
ANEXO C	176
ANEXO D	188
ANEXO E	191

INTRODUÇÃO

Discutir a educação brasileira perpassa tanto pelo papel do professor, como pela compreensão de que as políticas públicas educacionais estão sempre alinhadas ao contexto político-econômico. Vale destacar que desde nos anos 1990, a educação passou a ser palco de reformas, que alicerçaram tendências já seguidas por países centrais e cujo foco da gestão “se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas”, sendo a base dessas reformas o discurso de melhoria da qualidade da educação e seus sujeitos.

Conforme Evangelista e Triches (2014, p. 22), “professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais do novo milênio.” O papel do professor nesse cenário reformista passou a ser intensamente debatido, uma vez que a educação se tornou centro das políticas neoliberais. Com isso, entende-se que o consenso quanto aos ajustes está intrinsecamente ligado ao professor, pois ele é, nos termos de Gramsci (2001), um intelectual orgânico que está na ponta de toda e qualquer política educacional. Esse é um fato que vem preocupando os estudiosos: a responsabilização atribuída ao professor pelo sucesso ou fracasso das políticas educacionais.

Maués e Souza (2016, p. 72) afirmam que ao professor tem sido atribuída uma responsabilidade que o coloca, contraditoriamente, como protagonista e algoz, à medida que o discurso é o de que pode levar ao desenvolvimento educacional de uma nação. Esse discurso, porém, pode tornar o professor um obstáculo às reformas, caso não consiga que “seus alunos atinjam a performance que os testes padronizados estipulam.” Há que se considerar que no Brasil, no séc. xx assistiu-se a uma “coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL) [...] que introduzia no Brasil, um movimento ‘referências nacionais curriculares’”. (Freitas, 2018, p. 9). Neste sentido, todos os movimentos nas políticas em educação seguiram os ditames reformistas e avaliadores, submetendo-se aos padrões preestabelecidos.

Esse cenário trouxe consigo os processos de avaliação em larga escala, que segundo Freitas (2018, p. 9-10) resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e no “fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (SAEB), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)¹.” Ainda na análise do estudioso, essa tendência encontrou continuidade em 2003, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) chegou ao poder prometendo dar novos rumos à educação e assim, “entrava em cena a proposta de um capitalismo desenvolvimentista.” Todo esse movimento acirrou o papel do professor para o sucesso ou insucesso das políticas de cunho gerencial ou empresarial, nos termos do referido autor.

Na linha temporal tão importante para a análise da Formação de Professores, temática desta Tese, viu-se encerrar por meio do *impeachment* da Presidente da República, Dilma Roussef, os 13 anos do governo petista (2003-2016), em um movimento que para Freitas (2018, p. 11), marca a saída do desenvolvimentismo para a retomada do neoliberalismo. Isso cedeu lugar aos debates sobre as bases nacionais comuns curriculares, “no interior de um movimento global de reforma da educação”, devidamente sob os auspícios de mais testes e responsabilização.

Esse rápido passeio pela contextualização política delineada desde os anos 1990, dá indícios para entender que os caminhos da educação estão sempre atravessados pelas propostas oriundas do cenário político. Por isso, é sempre necessário discutir o ofício do professor, visto que “a formação de professores tem sido objeto de inúmeras políticas que tentam definir como esta deve ser”. (Maués; Souza, 2016, p. 71).

Diante disto, a Tese aqui apresentada tem como *tema* a Formação de Professores, trazendo como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com destaque para a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O referido Programa, sob o discurso de democratização da educação pública no Brasil, foi instituído por meio do Decreto n. 6.755/2009². (Brasil, 2009a) e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), e Estados, municípios, Distrito Federal com as Instituições de Educação Superior (IES).

De acordo com o *site* da CAPES³, o objetivo do Programa é “contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam”.

¹Esse termo pode ser aplicado em organizações privadas, mas é utilizado especialmente no contexto das organizações públicas e é um conceito importante quando se fala em participação democrática. Disponível em: <https://www.pontotel.com.br/accountability/#1>.

² Revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>.

Tal objetivo se pauta no fato de que ainda existem professores atuando sem a qualificação adequada.

O Programa foi também desenhado para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 (Brasil, 1996), que em seu Artigo 62 estabelece a exigência de os professores possuírem nível superior “em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação”. Desta maneira, a formação em nível médio não poderia mais ser aceita para a docência na Educação Básica nas séries iniciais, como ocorria até então.

A Formação de Professores é assunto recorrente nas pesquisas científicas em educação. Daí a justificativa para sua escolha, somando-se que o PARFOR tem sido objeto de estudo em diferentes categorias de análise, como implementação, acesso, permanência, identidade docente e discente. Neste caso, delimitou-se o tema ao PARFOR, instituído na UNIFAP, implantado pela intensa demanda por formação docente na região Norte do País, segundo o Relatório de Gestão da CAPES (Tabela 1), na qual constam dados sobre a distribuição de matrículas por região, sendo que o percentual de 48,86% das matrículas ocupadas por professores da citada região constitui indício de que há uma lacuna muito grande na formação inicial:

Tabela 1 – Distribuição Regional das matrículas PARFOR (2009-2013)

Região	Percentual de matrícula por Região 2009-2013
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Total	100,00%

Fonte: Plataforma Freire (2013).

Conforme os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio (INEP)⁴, a distribuição de matrículas em todos os Estados da Região Norte, no período de 2012 a 2022 soma 170.901, das quais, 9.088 estão localizadas no Estado do Amapá, *locus* desse estudo, de forma que ambos os locais constituíram o cenário do estudo, tendo a UNIFAP como IES de opção por apresentar grande demanda de cursistas, bem como possuir maior número de cursos,

⁴ Os dados aqui apresentados constam no censo da Educação Superior e foram catalogados para a análise documental dessa pesquisa no período de 2012 a 2022, já que anteriormente não há registros de matrículas do PARFOR nesta fonte.

contabilizando 8 Licenciaturas nas seguintes áreas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Dessa forma, a região Norte do País, aqui representada pelo Estado do Amapá, possibilita entrever o panorama da formação de professores, ampliando as discussões sobre os desafios que são enfrentados quanto à educação na/da Amazônia, em especial sobre o Programa na UNIFAP, buscando ouvir os professores-egressos que participaram dos cursos de Graduação ofertados. O interesse pessoal pela temática em tela, mais precisamente pelo objeto de estudo, o PARFOR, iniciou quando já pertencendo ao quadro efetivo de professores permanentes da Universidade Federal do Amapá, esta pesquisadora assumiu a Coordenação Geral do PARFOR/UNIFAP, permanecendo na função desde 2013 até 2014. Nesse período pôde perceber os desafios para a implantação na UNIFAP, bem como as dificuldades enfrentadas pelos cursistas, durante a implementação.

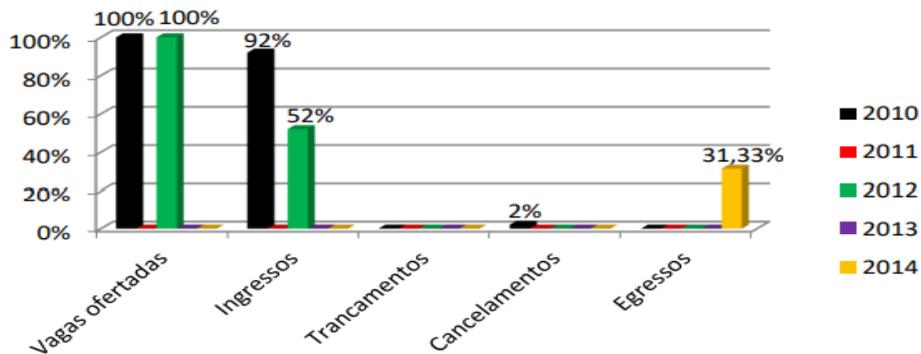
Em 2017, após o ingresso no Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado profissional, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará (UECE/CE), o interesse pela área de Políticas Públicas Educacionais se fortaleceu, resultando na pesquisa intitulada Avaliação do Programa de Políticas Públicas PARFOR da UNIFAP(AP): sua implantação, funcionamento e resultados (2010 a 2014), que objetivou avaliar a implantação do PARFOR na UNIFAP. Por conta disto, ao ingressar neste Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, optou-se por ampliar a linha de investigação sobre o PARFOR, de modo a atingir outras categorias analíticas, quais sejam Acesso e Permanência e entender os meandros desta política educacional sob a ótica dos cursistas participantes.

A motivação e as razões para a escolha do objeto de estudo e do *locus*, impulsionaram a *questão-problema* desta pesquisa: como os participantes do Curso de Letras Português-Francês/PARFOR da UNIFAP perceberam a formação docente, perante os desafios no Acesso e Permanência? Sobre esse problema, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: como as políticas de Formação de Professores, no contexto reformista da educação brasileira, influenciaram na implantação do PARFOR na UNIFAP? Como se deu o processo de implantação do Curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP e seus reflexos na rede pública de ensino da Educação Básica amapaense? Qual a visão dos professores-egressos do curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP sobre os desafios para o Acesso e Permanência no Programa?

Advindo dessas questões, o *objetivo geral* da Tese foi compreender a Formação Docente no PARFOR/UNIFAP, com base na visão dos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês sobre os desafios no Acesso e Permanência. Decorrem como *objetivos específicos* os seguintes: analisar os meandros da política de Formação de Professores no contexto reformista da educação brasileira que influenciaram na implantação do PARFOR/UNIFAP; discutir a implantação do Curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP e seu reflexo na Formação de Professores da rede pública de ensino da Educação Básica amapaense; verificar a visão dos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês/PARFOR sobre os desafios quanto ao Acesso e Permanência na formação docente ofertada pelo Programa na UNIFAP.

Vale mencionar que a opção por pesquisar as referidas categorias no âmbito do Curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP, ancora-se em fatos empíricos de que houve grande demanda de professores-cursistas ingressantes, correspondente a 92% (2010) e 52% (2012), resultando em 2014 em um percentual de 31,33% de egressos, conforme a figura 1:

Figura 1 – Curso de Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP (2010-2014)



Fonte: Adaptado do DERCA (2018).

Os dados indicam que houve uma grande procura pelo Curso, sendo importante ressaltar a relação desta procura com o histórico do curso regular na Instituição Federal do Ensino Superior (IFES). Ocorre que o curso de Letras Português-Francês da UNIFAP foi um dos pioneiros quando da fundação desta Instituição, principalmente por ser da área da alfabetização, mas também pelo aspecto político e geofísicos, pois o Amapá faz fronteira ao Norte com a Guiana Francesa. Depreende-se do exposto que pode ser a motivação para a demanda por formação nesta área, no entanto como bem indicam os dados da figura 1, mesmo diante do cenário exposto, o número de egressos ainda foi inferior ao desejável.

Dessa maneira, entende-se que o Programa PARFOR, institucionalizado em 2009 como política de Formação emergencial, desde 2010 vem-se consolidando como uma política de Formação de Professores na UNIFAP. É importante considerar que falar de acesso à Educação Superior é trazer à tona políticas de formação de professores que não só abram as portas das instituições, mas que garantam que o estudante percorra todo o processo para a efetiva formação. Isso quer dizer que Acesso e Permanência caminham em sentido linear e, assim, defende-se a tese de que o PARFOR não é mais uma política emergencial, tal como ainda consta em sua descrição, pois se mantém há cerca de 14 anos de existência, mesmo com baixo número de egressos.

Diante disto, é preciso análise acurada sobre os desafios dos cursistas no PARFOR, para poder entender suas motivações para o ingresso no curso e, principalmente, saber se o Programa atendeu às expectativas desses professores quanto à formação profissional. A pesquisa poderá trazer novos subsídios para investigações futuras sobre a temática em tela, trazendo dados concretos sobre a problematização proposta para o objeto de estudo.

É importante para o campo científico ouvir os professores que estão em sala de aula, exercendo suas atividades laborais, o que também salienta a relevância da linha de pesquisa “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do PGEDA/Educanorte, pois este estudo será capaz de agregar uma indispensável ferramenta de análise teórica, documental e de campo. É também importante frisar que os dados da investigação numa perspectiva metodológica, poderão estimular o interesse de outros pesquisadores para o debate da temática em questão.

Assim, a pesquisa justifica sua relevância ao analisar a formação docente do PARFOR da UNIFAP, quando apresenta os desafios no Acesso e Permanência, vistos pelas “lentes” dos egressos. O estudo serve para apresentar à sociedade os resultados/efeitos dessa política para a comunidade escolar, a seguir sintetizados.

A Tese se organiza em cinco seções: na primeira, denominada *Concepções das Políticas de Formação de Professores no Brasil* apresenta-se o contexto histórico-conceitual das Políticas de Formação de Professores, bem como a influência dos Organismos Internacionais no contexto reformista implantado no Brasil, a partir dos anos 1990; a segunda, intitulada *Do PARFOR Nacional ao Norte da Amazônia: política emergencial ou Formação de Professores?* aborda-se a trajetória do PARFOR desde a implementação até a execução em nível nacional e na Amazônia brasileira, para entender se esta política efetiva-se como de Formação de Professores ou mantém seu caráter emergencial; a terceira, chamada *O PARFOR*

sob as lentes teórico-metodológicas: do Estado do Conhecimento à Pesquisa Documental, traz o cenário das pesquisas acadêmicas e a epistemologia da pesquisa, com ênfase à Pesquisa Documental; a quarta discute o PARFOR no *locus* da pesquisa, o Estado do Amapá, no qual investigou-se o Programa na UNIFAP. Por fim, a quinta nomeada *Pesquisa de Campo: desafios para o Acesso e Permanência na visão dos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP*, expõe a visão dos professores das turmas 2010-2014, sobre as categorias empíricas desta Tese, qual sejam, Acesso e Permanência.

1 CONCEPÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A seção aqui apresentada analisa a configuração das políticas de Formação de Professores e suas concepções, considerando sua conjuntura histórica, no tempo e no espaço. Com a finalidade de alcançar tal objetivo, a seção está estruturada da seguinte forma: a primeira subseção nomeada (des)caminhos na Formação de Professores Educação, localiza concepções de formação de professores que atravessaram o contexto histórico das políticas educacionais brasileiras; a segunda discute a Política Pública para a Educação no contexto reformista, com especial implicação no PARFOR, que é tangenciado pelas influências dos Organismos Internacionais (OI).

1.1 (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO-CONCEITUAL

Para compreender a trajetória da formação de professores no Brasil, é preciso considerar seu percurso histórico e sua relação com a dinâmica formativa que hoje se nos apresenta. Em concordância com Gatti *et. al.* (2019, p. 34), a oferta de Educação no Brasil vem-se mostrando um caminho tortuoso, e “no cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso”. Por conta disso, a discussão proposta nesta subseção aborda os (des)caminhos da formação de professores neste cenário em que as políticas educacionais são atravessadas pela cultura política que vai desde os tempos do Brasil Colônia, passando pelos anos ditatoriais até o período democrático atual, no qual a profissão professor resiste e se mantém no campo das lutas sociais.

No que tange à contextualização histórico-conceitual da formação de professores no Brasil, condiz com o início da história da sociedade brasileira. Para Saviani (2011, p. 25-26), o ponto de partida em que se pode situar a política em Educação no Brasil data do século XVI, quando iniciaram as tentativas de colonização e então, o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil, “trazendo quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios.” Os jesuítas colocaram o plano em ação criando escolas e instituindo seminários, e a partir daquele momento, “a história da Educação brasileira, se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas,” numa clara união Estado/Igreja Católica.

Saviani (2011, p. 27) compreende que a educação “instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que que as tradições e costumes que se buscou inculcar decorreram do dinamismo externo.” Isso indica que “vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização,” arremata o autor. Para Gatti *et. al.* (2019, p. 20), “o contexto da colônia e a dependência de Portugal não favoreceram a oferta de educação para os habitantes do Brasil”. Isso à medida que a preocupação era a econômica e a de exploração das riquezas.

Da relação entre política, oferta de educação e formação de professores, há que se compreender os meandros do período colonial. Para tanto, considerando tal como em Saviani (2011, p. 31) que a educação colonial no Brasil se dividiu em três fases distintas: o chamado período heroico (1549-1570) que corresponde à chegada dos jesuítas, até a morte do padre Manoel da Nóbrega; já o segundo marca a consolidação da educação jesuítica, organizada no *Ratio Studiorum* (1599-1759); e por fim, há o período correspondente às reformas pombalinas (1759-1808).

No primeiro período, Saviani (2011, 38-39) diz que ao chegarem ao Brasil, os portugueses se depararam com um povo nativo, que vivia em uma espécie de comunismo primitivo, com economia de subsistência e divisão de trabalho igualitária. Os conhecimentos eram repassados de forma direta, na vivência em comum. A concepções pedagógica era:

uma educação em atos que se apoiava em três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro, orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação de ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa.

Exatamente este tipo de Educação, que se contrapunha à europeia, que Portugal buscou intervir, dando origem ao que Saviani (2011, 43) chama de *pedagogia brasílica* e que foi implementada pelos missionários, em especial as ordens religiosas da recém-descoberta civilização. O autor considera a educação jesuítica como a primeira fase da educação no Brasil, orquestrada pelo padre Manuel de Nóbrega, da seguinte forma:

O plano iniciava-se com o aprendizado do Português “para os indígenas”; prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina

para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).

O plano, apesar de levar em conta situações específicas da Colônia, foi precariamente aplicado e acabou sendo substituído pelo plano organizado pela Companhia de Jesus: o *Ratium Studiorum*, configurando-se no segundo período da educação colonial. Apesar disso, Saviani (2011) defende que o plano de Nóbrega inovou no sentido de ter clara articulação das ideias educacionais, pois contava com a Filosofia da Educação e compreendia a organização dos meios, incluindo-se aí as questões de estrutura física e recursos materiais.

Saviani (2011) prossegue, indicando que com as mesmas ideias pedagógicas, engendrando métodos e procedimentos “considerados adequados para se atingirem aquelas mesmas finalidades inerentes à filosofia educacional consubstanciada na doutrina da Contarreforma. Tal doutrina tinha como fins “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação”. Pois, foi devido à aproximação com o idioma Tupi, que Anchieta conseguiu circular tanto entre colonos, quanto com indígenas, disseminando as ideias que deveriam ser difundidas àquela época, para a dominação e aculturação dos habitantes nativos. Com isso, depreende-se que no Brasil, os primeiros “professores” no Brasil foram os padres que aportaram nas missões e dessa maneira, concorda-se com Saviani (2009, p. 144) que:

durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Desta Vista, Saviani (2011, p. 44) expressa que “foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que terminou no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.” Foi no período de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que houve “tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia”, e este conta como o terceiro e último período da educação colonial, apontado pelo autor.

No período das reformas pombalinas, os jesuítas, eram na verdade “responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa.” (Maciel; Neto, 2006, p. 469) e nesse contexto, após a expulsão dos jesuítas, a ideia era substituir a educação jesuítica por uma educação leiga. Saviani (2013, p. 103) faz lembrar que as ideias pedagógicas do pombalismo estavam centradas nos ideais iluministas e consistiram em “modernizar Portugal, colocá-lo no Século das Luzes”, em sintonia como:

[...] o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres.

No caso do Brasil, Saviani (2013, p. 107) indica que a implantação das reformas pombalinas se deu com “a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco.” Para o pesquisador, a marca das reformas teve “caráter mais qualitativo do que quantitativo” e objetivava “criar a escola útil aos fins do Estado, em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos.” No que se refere, especificamente aos professores, a Escola das Primeiras Letras (1822-1891) passou a contar como a primeira política do Império voltada à educação e que fazia menção às funções do Professor, bem como os ordenados.

Em análise sobre a referida Escola, Morais (2017, p. 128) questiona se, verdadeiramente, tratou-se de uma política pública estatal. Em sua contextualização, o autor alerta para o fato de que após a Independência, “a jovem nação herdara do passado colonial uma sociedade escravista, com profundas desigualdades sociais, em que a maioria da população não tinha acesso à escola,” o que ensejou a necessidade de “organizar e dirigir o país dentro dos moldes europeus, modelo de civilização e progresso.” Neste ínterim, uma das questões que emergiram foi a formação do quadro técnico e político-administrativo, bem como a Lei de outubro de 1827 (Brasil, 1827), no Governo de D. Pedro I, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, preconizando em seu artigo 6º que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e **os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827, grifos nossos).

Conforme se observa, aos professores cabia desenvolver nos alunos as habilidades básicas, além da doutrina católica, sendo esta última, interessantemente voltada aos meninos. No texto da Lei constata-se que há escolas distintas para meninos e meninas, bem como para mestres e mestras. Às mestras, era requerido que ensinassem, excluídas as noções de geometria, “a instrução de aritmética só as suas quatro operações, [bem como] as prendas que

servem à economia doméstica.” (Brasil, 1827). Isso correspondia à sociedade claramente patriarcal à época, mas de uma forma ou de outra, foi um ensaio para a organização do ensino e das funções dos professores.

Morais (2017, p. 133) compreende que, apesar de buscar naquele momento uma expansão do setor educacional, “a construção de escolas por todo o Império, como preconizava a Lei de 1827 [...], implicava construir edificações, por tímidas que fossem, em lugares distantes, no litoral e no interior do País”. Tal fato já constava com um grande desafio, mas ainda havia a questão dos materiais didáticos, e infraestrutura específica para as escolas. Some-se a isso, a dificuldade de controle sobre o funcionamento das escolas, o que possibilitaria, segundo o autor, que houvesse o “mínimo de homogeneidade, inclusive no que tange aos métodos de ensino e ao currículo.” Os desafios eram, por isso, enormes, e dificultaram que a política se implementasse de forma qualitativa.

Para Saviani (2009, p. 144), foi neste período que surgiu pela primeira vez a preocupação com a formação de professores. Essa afirmação acerca do que dispunha a Lei de 1827, foi assim expressa pelo estudioso:

ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, estava colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Ainda no entendimento de Saviani (2009), essa exigência por formação foi o que provocou a criação das Escolas Normais, sendo a do Rio de Janeiro a primeira, instituída, em 1835. O objetivo era a preparação para as escolas primárias, e por conta disso, a preocupação era o desenvolvimento dos conhecimentos que seriam aplicados nas escolas de primeiras letras.

Na análise de Tanuri (2000, p. 164), “depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário, realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada, especificamente, à formação de pessoal docente para as escolas primárias no Brasil”. Em termos literais a autora afirma que:

Essa característica de um ensino apocopado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas.

Nesse período, diversas escolas normais foram criadas nas províncias, porém todas “tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção,” constituindo-se, de fato, em projeto inacabado (Tanuri, 2000, p. 64). No entanto, mesmo com as dificuldades e incertezas político-pedagógicas, seguiu-se à expansão das escolas normais.

Conforme Saviani (2009, p. 145), “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890.” Ainda na análise do prestigiado autor, a reforma se organizava sob dois vetores, assim definidos:

enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Pode-se dizer, então, que até os anos 1930, na chamada República Velha, houve esforço para a expansão da educação pública, marcada pelas primeiras Escolas Normais, que objetivavam formar professores para o ensino primário. Contudo, essa formação era muito rudimentar e voltava-se para a instrução básica, ainda sem direcionamento pedagógico claro. Para Gatti e Barretto (2009, p. 37), a formação de professores em cursos específicos no Brasil, ocorreu no final do século XIX por meio das Escolas Normais, sendo que tais escolas “correspondiam ao nível secundário de então”. Os autores fazem lembrar que “nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.”

Contudo, foi também neste período que se evidenciou o entendimento de que o preparo dos professores demandava organização curricular, preparação de conteúdos científicos, além de orientação didático-pedagógica. Saviani (2005, p. 16) corrobora com o exposto ao afirmar que “a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular.”

Tanuri (2000, p. 74) faz lembrar que “à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las.” Assim, para o autor, surgem nos primeiros anos da década de 30, séc. XX, os cursos regulares de aperfeiçoamento do

magistério e de formação de administradores escolares, primeiramente no Estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outros Estados da Federação.

Há que se destacar ainda as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo/1933. Anísio Espíndola Teixeira, importante educador brasileiro que ocupou vários cargos públicos na área educacional, implantando reformas de integração do ensino, bem como de incentivo à formação de professores, defendia uma educação pública, laica e gratuita, considerando-a “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário.” (Saviani, 2013, p. 222). Uma de suas ações reformadoras foi a criação dos Institutos de Educação, que foram concebidos não somente como para o ensino, mas também para pesquisa.

Nesse contexto, o Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 e dirigido por Lourenço Filho. Ambos foram inspirados no ideário da Escola Nova⁵, que segundo Saviani (2005, p. 16-17) tinham “como pedra de toque as escolas laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas”. De acordo com o estudioso, as novas ideias assumiram “formulação mais orgânica e consequente” na gestão de Anísio Teixeira, cuja intenção era reorganizar as Escolas Normais para formação em caráter específico, contemplando cultura geral e profissional:

guiando-se por essa concepção, Anísio traçou o *programa ideal* que deveria ser implantado nas escolas normais, compreendendo três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional.

Essa mudança de paradigma fez com que os Institutos de Educação buscassem incorporar um modelo didático pedagógico de formação docente. Trata-se de uma reconfiguração do próprio processo educativo, pois se entende com Saviani (2013, p. 247-249), ao analisar as bases e fundamentos da Educação Nova impressas no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, que o incentivo ao desenvolvimento científico “veio libertar a educação do empirismo,” e no que tange à formação docente, isso impulsionou que fosse mais

⁵ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

específica. O autor destaca que o referido Manifesto defendia que a formação docente em todos os graus, deveria ser “elevada ao nível superior e incorporada às universidades.”

Destaca-se a indicação de que dever-se-ia elevar a formação dos professores ao nível superior. Tal concepção impulsionou a criação da Universidade do Distrito Federal (1935), por iniciativa de Anísio Teixeira, sendo que Escola de Professores foi incorporada à referida Universidade, com o nome de Escola de Educação. O mesmo ocorreu com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e a incorporação do Instituto de Educação Paulista:

Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível o secundário e para as próprias escolas normais. Aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das escolas normais. (Saviani, 2005, p. 17).

A necessidade de reformas foi se ampliando, sendo que a formação de professores seria novamente revista a partir da conhecida Reforma Francisco Campos (1931). Tal reforma, costurada no bojo do Estado Novo, buscava estabelecer de forma oficial e nacional, o processo de modernização do ensino secundário brasileiro, certificando organização à cultura escolar do ensino secundário, através da tenacidade de inúmeras medidas.

Buscava-se formar estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos 30. Dentre a série de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, incluía-se a Formação de Professores, sendo que Dallabrida (2009, p. 185) considera que a reforma:

estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

A Reforma do Ensino Superior (1931) foi liderada por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas. Tinha, dentre seus principais objetivos, a reformulação dos currículos e a formação de professores, introduzindo mudanças significativas que visavam melhorar a formação pedagógica e científica dos futuros educadores. A Reforma Francisco Campos trazia em seu bojo, ensino superior centralizado no Governo Federal e, por isso, impulsionava a criação de universidades federais. Foi neste

período que várias Instituições de Ensino Superior (IES) foram transformadas em universidades federais, como a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) e a USP, por exemplo. Objetivava-se maior ênfase à pesquisa e também à Formação de Professores.

Embora a Reforma de 1931 tenha trazido avanços significativos para o sistema educacional brasileiro, foi alvo de críticas especialmente relacionadas à centralização do poder no Governo Federal e à padronização do ensino, que às vezes não levava em consideração as especificidades regionais do País. É importante destacar que essa reforma representou um marco na história da Educação Superior no Brasil e teve um impacto duradouro no sistema educacional brasileiro, influenciando o desenvolvimento das universidades e da Formação de Professores ao longo do século XX e além, haja vista que esse conjunto de reformas:

tinha caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (Saviani, 2013, p. 270).

Nos anos 1950, período marcado pelo desenvolvimentismo, Tanuri (2000, p. 78) ressalta a preocupação com a metodologia do ensino, que ainda estava eivada do ideário escolanovista. Segundo o autor, “as tentativas de ‘modernização’ do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores.” Neste contexto, o pesquisador faz referência à atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que resultou do acordo entre o Ministério da Educação/INEP e a USAID (*United States Agency for International Development*)⁶ e “cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia.” Dessa maneira, o objetivo “se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vista a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência,” arremata o autor.

O PABAE surgiu como uma tentativa de modernizar o ensino brasileiro, por um lado, e de outro, os norte-americanos disseminavam sua pedagogia tecnicista tida como inovadora, e ampliavam a hegemonia sobre o Brasil. Concorda-se com Tanuri (2000, p. 78), que de fato, na concepção do Programa “os multiplicadores considerados adequados a

⁶ USAID: sigla em inglês para Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. (tradução nossa).

disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. Dessa maneira, foram instituídos cursos para professores de escolas normais de todo o País, que contribuíram “para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70.”

O Estado, imbuído deste ideário desenvolvimentista e na busca por novos cenários reformistas político-econômicos na política educacional, instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/61 (Brasil, 1961). Tal lei, conforme Saviani (2007), surgida em um período pós-Vargas de redemocratização do Brasil, conduziu à unificação do sistema de ensino e possibilitou eliminar o dualismo administrativo herdado do Império, pois deu mais autonomia aos órgãos estaduais, regularizou os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação. No entanto, segundo Tanuri (2000, p. 78), a LDB/61:

não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

A formulação da LDB/61, que levou cerca de 14 anos entre sua tramitação e lançamento, de acordo com Marcheli (2014, p. 1.485-1.486), ocorreu “à sombra de um exasperado conflito de interesses,” já que envolvia ambições de dois grupos em especial: “os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, os católicos, cujo mote era a escola privada e a não interferência do Estado[...]” No entanto, ainda segundo o autor, o poder de conciliação do regime liberal populista conseguiu harmonizar os interesses e, “tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos,” especialmente quanto à questão dos Conselhos, “palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a Educação brasileira”, arremata o autor.

Quanto à Formação de Professores, a LDB/1961 (Brasil, 1961) trazia em seu capítulo IV, artigo 52 que o ensino normal tinha como finalidade “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à Educação da infância.” A referida lei apontava nos Artigos 53 e 54 que a formação dos professores para o ensino primário ocorreria nas Escolas Normais, com tempo exigido entre três e quatro anos, cabendo-lhes expedir o diploma de regente do ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário. Quanto ao grau médio, a Lei previa que a formação seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de

professores de disciplinas específicas do Ensino Técnico, em cursos especiais de Educação Técnica. Ressalta-se que os referidos Artigos foram revogados pela Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971), a qual sinalizava que a formação mínima para o magistério seria a habilitação específica de 2º grau para o ensino da 1ª a 4ª série, e a exigência de nível de Graduação, para lecionar de 1ª a 8ª série, sendo possível habilitação em cursos de curta duração. Não obstante, em todo o ensino de 1º e 2º Graus, seria exigida a habilitação específica obtida em curso superior de Graduação, correspondente à Licenciatura Plena.

Seguindo essa linha histórica, observa-se que na ditadura militar (1964-1985), houve forte intervenção do Governo na educação, no sentido de manter o ensino mais controlado e centralizado, o que teve severa implicação na Formação de Professores. Para o governo militar, a formação docente deveria ser voltada à transmissão de conteúdo, ou seja, sem grandes preocupações pedagógicas. Sobre este período, Tanuri (2000, p. 79) indica que:

na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os ‘meios’ destinados a ‘modernizar’ a prática docente, para a ‘operacionalização’ dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o ‘planejamento, e coordenação e o controle’ das atividades, para os ‘métodos e técnicas’ de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a ‘recursos audiovisuais’. Tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

Depreende-se do excerto, que a Educação no governo militar imprimia a ideia do desenvolvimento, a qual vinha atrelada à Teoria do Capital Humano, a qual compreende a educação como “um dos principais determinantes da competitividade entre os países” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 47). O fato é que no regime militar, verificou-se claro vínculo entre educação e modernização, que se impunha sob a via de autoritarismo.

Por conta disso, Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1162) ponderam que em uma sociedade que se “modernizava pela via autoritária, esses dois fatores, conjugados entre si, atuaram no sentido de torná-la a maior categoria profissional do País e de conferir-lhe uma identidade de oposição ao próprio regime”. Isso corresponde ao novo perfil do professorado brasileiro à época, indicando que o magistério apresentava perfil feminino e que a “conjugação entre o perfil feminino e padrão de ensino seletivo era um dos traços dos ‘anos dourados’ da educação brasileira, cujo auge foi exatamente a década de 1960.” Os autores destacam que a formação das professoras ocorria nas Escolas Normais e atraía, principalmente, as jovens de classes mais abastadas. Observam também que apesar de os

professores primários constituírem a base do professorado, já despontavam docentes públicos estaduais que a partir de 1970, “constituíram a base do magistério público estadual de 1º e 2º graus.”

Essa análise é interessante porque auxilia o entendimento sobre as mudanças que já vinham ocorrendo e somaram-se às mudanças estruturais no sistema nacional de educação, orquestrada pelos militares. Vale ressaltar que a Lei n. 5.540/68 (Brasil, 1968) reorganizou o ensino superior em articulação com a escola média, enquanto a Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) reestruturou então, o Primário e Ginásio, criando o ensino de 1º e 2º Graus; ambas importantes à reconfiguração de todo o sistema educacional e à Formação de Professores.

A Lei n. 5.540 (Brasil, 1968) tratou da Reforma Universitária, estabelecendo em seu Artigo 30 que a formação docente “para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares,” deveria ocorrer em nível superior. Dessa maneira ocorre que:

por intermédio desse artigo, abriu-se a possibilidade para que uma parte do magistério de 1º grau – portanto, não só de 2º grau – fosse formada em cursos do ensino superior, ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, que estipulava uma distinção, [...] entre a formação do professor primário, efetivada nas escolas normais ou institutos de educação, e a do professor secundário, realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (Ferreira Júnior; Bittar, 2006, p. 1161-1164).

No que concerne à Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), os supracitados autores consideram que “foi mais enfática quanto à formação do professor de 1º e 2º Graus,” pois além da duplicação de quatro para oito anos, tornou a obrigatoriedade do ensino fundamental a cargo do Estado. A citada Lei previa, ainda, que cada sistema de ensino deveria ter um Estatuto que contemplasse a carreira dos professores públicos de 1º e 2º graus. Isso, de acordo com os estudiosos, fez com que ao final dos anos 1970 e início de 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º Graus fossem uma “categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros.” Os autores concluem que:

O crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente [...]. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a

rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada.

Neste cenário, depreende-se que, em termos de Formação de Professores, o crescimento acelerado da demanda por educação fundamental fez com que a qualidade importasse menos que a quantidade. Essa combinação entre demanda e oferta, provocou uma busca por formação mais aligeirada, e assim, em concordância com Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1.165), provocou arrocho salarial, deteriorando “ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico”. Isso se refletiu no “fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, [que] teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus.”

Adentrando os anos 1980 e no intuito de fomentar novas condições históricas de superação ao regime militar no Brasil, as políticas públicas educacionais encontraram-se entre dois polos opostos: a concepção conservadora no campo da administração educacional e a concepção crítica progressista, sendo que esta última ganhou tamanha amplitude que acabou sendo relacionada à democratização da educação e sua consequente gestão democrática.

Isso tornou-se foco principal nas ações políticas das diversas entidades⁷, instalando-se o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987 por meio da “Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.” (Borges, 2012, p. 145). Este Fórum representou o ideal político de grande parte dos intelectuais brasileiros comprometidos em lutar pela redemocratização do Brasil, somando aos interesses da sociedade civil, perante novas formas, particularmente, pelo desempenho de entidades e aglutinando coletivos socialmente organizados.

Pouco tempo depois do lançamento do referido Fórum, ocorreu a promulgação da Constituição Federal – CF/88 (Brasil, 1988), na qual foi garantida pelo Estado o direito social à Educação, estabelecendo-se que o setor público e a família devem proporcionar e impulsioná-la, conjuntamente com a sociedade civil. Pode-se dizer que isto impulsionou a necessidade de qualificação do professor para o exercício profissional.

Na perspectiva de criar políticas públicas educacionais inovadoras que pudessem causar mudanças no campo educacional, bem como trouxessem legitimidade à Constituição Federal de 1988, é que se pode frisar que os anos de 1990 foi de intensa mobilização para reformas direcionadas à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.

⁷ ANDES, ANPED, ANDE, BPBC, CPC, CEDES, CGT, CUT, FENOE, FASUBRA, OAB, SEAF, UBES e UNE.

9.394/1996 (Brasil, 1996). A LDB/96 é, pois, um marco histórico relevante da política educacional.

A referida Lei ficou conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, em homenagem ao educador atuante na democratização do ensino e nos debates que envolveram Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários da educação, dentre outros. Em meio às disputas e no iminente Estado reformista que se engendrou a partir dos anos 1990 no Brasil, pode-se dizer que o embate ocorrido para a instituição da LDB/96 deixou como maior vencedor o neoliberalismo, que passou a conduzir também os caminhos pedagógicos.

Tal afirmação pode ser evidenciada no artigo 1º, parágrafo 2º que preconiza que “a educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social.” (Brasil, 1996, grifo nosso). Vale destacar que “mundo do trabalho” é um dos termos empregados e que consta nos diversos documentos educacionais que tiveram origem em um período de intensa produção documental, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dentre outros. Para Shiroma (2003, p. 65), os “termos tão comuns no setor produtivo tornaram-se mascotes da política educacional, afetando de modo peculiar a vida cotidiana nas instituições educativas.” Assim é que conceitos de competência, produtividade, excelência e mérito, por exemplo, se tornaram comuns e, principalmente, deixaram os professores no centro do furacão, como protagonistas e algozes.

No que tange à Formação de Professores, é preciso destacar que foi a publicação da LDB/96 que antecipou a exigência da formação em nível superior para professores da Educação Básica (Brasil, 1996)⁸. Isso numa recomposição que já vinha se estabelecendo desde a versão implantada em 1961, que passou por alterações em 1971 e chegou a 1996 com uma revisão bem mais ampliada. No entendimento desta Tese, cabe então, discutir os caminhos trilhados neste percurso para vislumbrar a complexidade da Formação de Professores no século XXI. Compreende-se que a LDB/96 veio corroborar com a ideia de centralidade do papel do professor para o sucesso, ou não, da escola.

Essa análise se deve ao propugnado na LDB/96, que em seu Artigo 62 indica que a Formação de Professores deve ocorrer em Curso de Licenciatura Plena para atuação na Educação Básica. Pode-se dizer que este artigo ainda se constitui no desafio tanto para a União, como para Estados e municípios brasileiros, entes federativos apontados no referido

⁸ O Artigo 62 da LDB admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Artigo como responsáveis em promover, em regime de colaboração, a formação mínima exigida para o exercício da docência.

Neste ponto, o Artigo 62, alínea “b”, incluiu, atualizada por meio da Lei 13.478/2017 (Brasil, 2017), a questão do Acesso de professores já atuantes nas redes públicas de Educação Básica a cursos de Pedagogia e Licenciatura em processo seletivo diferenciado, algo que abriu caminho para que o PARFOR se tornasse importante política de acesso a esses profissionais. A referida atualização no texto da LDB/96, trouxe importante discussão, que à primeira vista pode passar despercebida, mas que é essencial para entender o enredo da formação docente.

Ocorre que na LDB/96 a Formação dos Professores deveria ocorrer nas Universidades e Institutos Superiores de Educação, mas no texto corrigido da Lei n. 13.478/2017 (Brasil, 2017), destituiu-se de obrigatoriedade destes *loci* de formação, ampliando espaço para IES privadas. Tal mudança tem sido foco de debates sobre a possibilidade de ser um retrocesso quanto à qualidade na formação de professores, pois tais não têm a obrigatoriedade de se organizar na tríade ensino-pesquisa-extensão, o que certamente incide na prática profissional. Há também uma vertente de estudiosos que se preocupa com a possibilidade de abertura para a Educação a Distância, (EaD) retirando com isso, o espaço de discussão que uma formação presencial traz para o profissional da área.

Isto remete a Shiroma (2003, p. 66) quando discute os novos ares reformistas e sua relação com o professor. Um termo que a pesquisadora aborda com veemência é a “profissionalização” que, segundo ela, foi eleito como “conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990,” e que entrou no rol de termos alusivos à competência tão exigida dos educadores:

Aparentemente a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém um olhar mais demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses. Isto se expressa no embate de propostas sobre formação inicial de docentes. De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional de Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas.

Verifica-se que ao endossar uma formação mais profissionalizante, retira-se do professor o que lhe pode diferenciar de mero instrutor: a formação sólida, ampla, em espaço de compartilhamento de ideias e discussões. Shiroma (2003) ainda se refere às diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Nível Superior, publicada em 2001,

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tecendo a crítica de que a indicação de que o professor deveria experienciar aquilo que irá colocar em prática na Escola, assemelha-se ao modelo tradicional de formação de Medicina, internato, ou “residência pedagógica”, num processo chamado por ela de “simetria invertida.” Aqui considera-se que o papel do professor é minimizado e sujeito a um modelo padrão, afastado de sua propriedade crítica e reflexiva.

Concorda-se com Monteiro, Melo e Magalhães (2022, p. 13) que mesmo identificando avanços quanto à atualização e estruturação, e especialmente reconhecendo a importância do *status* concedido ao cenário educacional, “a nova LDB surgiu em meio à difusão das políticas elaboradas e impulsionadas pelo avanço do neoliberalismo, especificamente no que tange à Educação,” visto ser esta a nova “arma” para o convencimento na guerra de posição a que se refere o filósofo Antonio Gramsci⁹.

Destaca-se que os holofotes lançados ao professor são fruto de eventos internacionais que alinham diretrizes para a América Latina, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, ou ainda, dos documentos da Comissão de Estudos para América Latina e Caribe (CEPAL) e do Relatório Delors (1993-1996), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta influência internacional é discutida de forma mais abrangente na subseção 1.2 desta Tese.

Compreende-se que os documentos educacionais brasileiros, dentre os quais se localiza a LDB/96 são estratégia internacional e, evidentemente, provocaram discussões acerca da formação docente. Isso porque esse “novo” professor requerido nos documentos, deve ter perfil inovador e “precisa dar conta de novos desafios, [pois a] educação transformou-se em meio para se alcançar uma meta, a de conseguir classificar-se bem nos testes, difundindo a ideologia de que no mundo do trabalho, vencem os melhores.” (Sokolowski, 2015, p. 236).

Para a LDB/96, a Formação de Professores é vista sob um discurso político, como um meio de modernização dos conhecimentos que vai ao encontro do interesse pela rápida atualização das aprendizagens e do avanço tecnológico. A ideia de formação está de acordo com as políticas estruturadas para a América Latina, que possui como fundamentais apoiadores os O.I, e no ritmo das avaliações preestabelecidas para alcançar metas, o MEC,

⁹ Um dos fundadores do Partido Comunista Italiano, Antonio Gramsci estudou literatura na Universidade de Turim, onde frequentou círculos socialistas. Nascido na Sardenha, passou os últimos dez anos de sua vida no cárcere fascista e escreveu os chamados *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*, que foram publicadas após a sua prematura morte, aos 46 anos. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes>.

através do INEP, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Assim, no ano de 2005, foi observado que o IDEB registrou nota baixa, sendo que a média nacional era de 3,8 e com isso o MEC instituiu junto ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)¹¹ uma meta de alcançar nota 6,0 na 1ª etapa do Ensino Fundamental, até 2022. Este sistema de avaliação é a nova forma de estabelecer os parâmetros ditos aceitáveis e põe em xeque toda a organização educacional, bem como a formação dos professores.

Observa-se nestas discussões que a mera exigência de formação, tal como se verifica na LDB/96, ou ainda nas metas do PNE, não encerra e nem facilita o caminho da formação docente, dada a sua complexidade. Os embates ideológicos quanto à Formação de Professores são amplos, sendo possível afirmar que a ideia de formação como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Compreende-se ser relevante pensar acerca de como os efeitos e resultados das formações estão sendo ressignificados no meio escolar. A formação docente, além de promover a expressão de um saber mais atual, ainda “possibilita a troca de experiências entre docentes/alunos, numa construção coletiva do conhecimento, resultante de inúmeras visões/identidades”. Aspecto que resulta em um grande enriquecimento no ambiente escolar, que é um local carregado de contradições. (Imbernóm, 2009, p. 19).

Com isso, partindo do princípio de que a formação docente precisa ser entendida como um contexto contínuo, e que o ressignificar é colocar em prática, para que tenha sentido, concorda-se com Imbernóm (2009) que tanto a análise, quanto o reconhecimento no ambiente da escola, proporcionam aos docentes subsídios base para que, a partir daí, possam pensar e explorar, a fim de enriquecer o processo ensino-aprendizado dos alunos.

Por conta disto é que a Formação de Professores não deve ser prevista com base nas Ciências e seus campos multidisciplinares, como acréscimo destas áreas, mas sim partir da

¹⁰ IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte (MEC).

¹¹ PDE criado pelo MEC no ano de 2007 é um plano executivo, que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.

função social própria à Academia. O leme para tal é formar as novas gerações, transcender conhecimento reunido e alicerçar valores e práticas adequadas com nossa vida social, conforme destaca Gatti (2010). Corrobora-se que a Formação de Professores se apresenta como peça fundamental no processo de mudança no alcance profissional docente. Fenômeno que ocorre quando floresce com a identificação com a profissão com o se reconhecer como responsável pelo processo de ressignificar suas práticas pedagógicas. Essa postura faz com que se fortaleçam suas experiências profissionais. Advoga-se que é preciso ter cuidado de esse reconhecimento da importância do professor no cenário educacional não seja confundido com a ideologia de responsabilização e culpabilização.

Souza (2016) realça que a partir do final do século XX, a área da formação docente presenciou a chegada de novos termos e conceitos pertencentes aos professores, cujas nomenclaturas têm relação direta com sua formação e seu desempenho profissional. Manifestações como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimento e competências revelaram fazer parte da nomenclatura vigente da área. Estimadas ou não, essas atuais terminologias e conceitos se inseriram nas discussões a respeito de Educação, mais precisamente, sobre a formação docente.

O que se pode dizer é que estes termos cunham uma necessidade pungente de formação reflexiva, fruto de tantas discussões acerca do papel do professor no cenário político, mas que, perigosamente, ainda podem ensejar o processo de culpabilização que veio sendo implantado nas políticas reformistas desde 1990. Hoje, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda padece de consequências do elevado crescimento das redes públicas e particulares de Ensino Fundamental, e dos arranjos que foram vitais para que as escolas pudessem atuar. Todavia, é necessário, considerando tal crescimento, que se busque caminhos para que a formação docente não seja atropelada por este processo e minimizada em sua importância, pois a carreira docente e suas concepções profissionais precisa ser enfatizada, não deixando de considerar o seu caráter reflexivo. (Gatti; Barreto, 2009).

Verificou-se no decorrer destas breves considerações que o contexto histórico evidencia os (des)caminhos na formação de professores, deixando à mostra uma fratura muito exposta e ainda existente entre o que existe, de fato, em termos de docência e aquilo que se almeja. No percurso da formação docente no Brasil, evidenciou-se o jogo de interesses que se refletem na legislação educacional e reverbera nas práticas, na formação e na identidade do professor.

É neste contexto que a exigência de formação se impõe e é inquestionável que programas como o PARFOR, se estabelece como possibilidade de Acesso à formação. Entretanto, à exceção desta necessidade vital, é preciso discutir a qualidade da formação ofertada, o desenvolvimento do processo formativo, a abrangência do Programa e os resultados na Educação brasileira, sobretudo no contexto ideológico reformista que em meio aos vários debates, traz o discurso de culpabilização do professor pelas dificuldades da Educação.

Como dito anteriormente, a implantação das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada pela influência internacional, especialmente a partir dos anos 1990 e nesse cenário de disputa por hegemonia é que a formação de professores ganha papel de destaque. Assim, a subseção a seguir discute a influência dos Organismos Internacionais e como isso se reflete nas políticas de Formação de Professores, com foco para o PARFOR.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E IMPLICAÇÕES NO PARFOR

Compreender o PARFOR como política educacional surgida em contexto reformista que se aprofundou nos anos 1990, requer posicioná-la diante das influências do Organismos Internacionais na Educação brasileira. Assim, parte-se do conceito de Educação para se chegar ao conceito empreendido pelas orientações de tais grupos multilaterais.

Vale considerar que para Freire (2001, p. 67) práxis “implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Por seu turno, Saviani (2003, p 13) alerta que o trabalho educativo se refere ao “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste contexto, a Educação é práxis que, intrinsecamente, constitui o homem e por isso, deve ser um direito essencial garantido, uma vez que perfaz o próprio caminho da Humanidade em sua constituição histórica.

Aranha (2006) concebe que a Educação está diretamente relacionada ao “conjunto de direitos denominados direitos sociais, que possui como orientação o valor da equidade entre todos os indivíduos,” sendo que no Brasil esse direito foi ampliado pela CF/1988. Quanto a isso, constata-se que o Art. 6º reconhece a Educação como um direito social ao fixar que: “são direitos sociais a *educação*, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência

social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” Dessa forma, buscando materializar o direito fundamental à Educação, o art. 205 determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para atingir a garantia do direito à Educação é que diversas políticas vêm sendo implementadas, dentre elas a que constitui o objeto de estudo desta Tese – o PARFOR. Destaca-se que as políticas educacionais se amparam em um documento legal basilar: A LDB 9.394/96 em seu Art. 1º assevera que a Educação deve conter meios orientadores, que façam com que ocorra o desenvolvimento do indivíduo “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Assim, o texto compreende que é o meio capaz de englobar processos formativos, buscando sua ampliação no contexto familiar, no convívio humano, nos ambientes profissionais, “instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil, 1996, p. 1).

Reunidos, esses dispositivos estabelecem a abertura da escola pública necessária a todos os brasileiros, porém é preciso destacar que há muito que se discutir sobre a Escola que temos, e a que queremos. Ocorre que o intuito de fortalecer a economia de mercado, bem como o processo de internacionalização mundial, gerou apreensão nas políticas nacionais de Educação, dificultando significativamente a articulação entre as exigências nacionais, regionais e principalmente locais e os representantes internacionais.

A influência internacional sobre as políticas para a educação vem se acentuando e conforme Mota Júnior e Maués (2014), há aproximadamente duas décadas, os OI, quais sejam: Banco Mundial (BM), UNESCO, a Organização Mundial de Comércio (OMC) e Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), direcionam as políticas em Educação em países periféricos, com o intuito de agir conforme os limites da área educacional e de sua viabilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo provocada em meados de 1970.

No que concerne às políticas sociais, nas quais inclui-se a Educação, exorta-se Coraggio (2009, p. 77-78), quando afirma que as novas políticas sociais, “para além das suas verdadeiras intenções” se orientam sob três formas:

para dar *continuidade* ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico; [...] para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização; [...] *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la.

Coraggio (2009, p. 78), entende, ainda, que a “continuidade” se refere a investir recursos públicos para que as pessoas tenham acesso mínimo a direitos fundamentais, como educação, saúde, alimentação, dentre outros. Todavia, não se inclui aí o “como” promover a equidade de acesso “à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda”. O autor prossegue mencionando que “compensar” está relacionado à garantia de continuidade de uma política que se volta a liberar o mercado e influenciar na cultura de direitos universais a bens e serviços fornecidos pelo Estado, e por fim, o “instrumentalizar” trata da nova face de reestruturação do Governo, de transpor para a sociedade civil a responsabilidade sobre a alocação de recursos sem a intervenção estatal, sendo a eficiência, critério básico.

Verifica-se nas proposições de Coraggio (2009), que as políticas sociais estão envoltas em critérios pró-mercado que estão relacionados à eficiência, produtividade e livre concorrência. Isso é essencial para entender que a Educação, como política social, não está fora deste contexto e confunde-se nos termos dos discursos de responsabilização do “êxito” de programas e políticas de educação.

Isto se deve ao fato de que o campo educacional se transformou não apenas em uma respeitável fronteira econômica a ser explorada, como também proporciona para o capitalismo gerar profissionais que atendam com conhecimentos e técnicas, às atuais exigências produtivas e organizacionais de um processo marcado pela reestruturação de circunstâncias produtivas. Nesse contexto é que o PARFOR se apresenta na oferta de formação e cria indagações de que pode se tratar, na verdade, de uma conformação junto às políticas neoliberais de um Estado reformista. O dito “mundo globalizado” precisa, então, que os países, como um todo, se adequem às suas novas demandas. Acerca disso, vale considerar que:

a propalada sociedade da informação encontra no Brasil um discurso de atraso em relação aos países desenvolvidos e, com isso, a necessidade cada vez mais patente de políticas que viessem assegurar a entrada do País nesta sociedade. Há, portanto, um discurso progressista que toma padrões internacionais como determinantes nas escaladas do Brasil rumo ao desenvolvimento. (Silva; Ferreira, 2020, p. 68).

Assim é que, tida como mercadoria, a educação interessa ao capital. Por isso, não se pode discutir políticas nesta área sem compreender a influência dos Organismos Internacionais, que ampliam cada vez suas orientações para os países de capital dependente, como é o caso do Brasil. Aos Organismos juntam-se as Organizações não Governamentais (ONG), muitas das quais ligadas ao setor empresarial, para formular políticas para a educação.

Vale ressaltar que, no Brasil, os anos 1990 são o marco histórico destas orientações balizadas pelo entendimento e propagação de discursos de que nas décadas anteriores a educação, especialmente a pública, havia sido negligenciada. Esse “discurso se condensa na hipótese de que se um Estado não conduz habilmente suas políticas, quer sejam econômicas, políticas e, sobretudo, sociais,” e então, “entram em cena tais Organismos [Internacionais] para ‘contra-atacar’ os problemas.” (Silva; Ferreira, 2020, p. 57). Sobre esse discurso de ingerência do Estado, Souza (2017, p. 61) ressalta a total negligência com a educação no Brasil:

Se isso for verdade [...] até as décadas de 1970 e 1980 do século XX, a partir dos anos 1990 desse mesmo século deixou de ser. Lembrando que descaso significa ausência de política ou estratégia educacional. Até a década de 1980 do século passado, os entes federados e a União adotaram em nosso País, uma estratégia com relação à Educação que até poderia ser chamada de descaso; não se importavam com as elevadas taxas de analfabetismo, muito menos com a evasão e a repetência, verdadeiras chagas dos sistemas de ensino do País.

A partir disto é que a relação do Estado brasileiro com a Educação passou a adquirir ares reformistas, pois era preciso “ajustar” os rumos dela para atender ao novo Mundo que se avizinhava. Tal reforma vem sendo balizada por orientações economicistas, pretendendo adequar as políticas educacionais às de desenvolvimento da economia, estruturadas à nova ordem mundial, contando com apoio financeiro e ideológico dos OI.

Assim é que se pode afirmar que a centralidade econômica tomou lugar na definição das políticas educacionais, interessando aos OI, com destaque para o BM. Sobre este último Altmann (2002, p. 82) ressalta que em meio às propostas de reformas na Educação dos países periféricos está “a ênfase na Educação Básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares”. Tal descentralização, segundo Coraggio (2009, p.100) revela um aparente entendimento de que os recursos possam ser melhor alocados por quem conhece a realidade local, mas o Banco *sabe* que as decisões descentralizadas podem “desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e (quando se

justifique para o país) no nível secundário inferior, [...] para satisfazer a demanda por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades.” (Banco Mundial, 1995, xi).

O interesse do BM pela área educacional vai além dos assuntos econômicos e técnico-financeiros. Para Borges (2003, p. 125), “a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *stricto sensu* para as reformas do Estado e da administração pública, objetivando promover a ‘boa governança’ e fortalecer a sociedade civil.” Entretanto, de fato, promove a difusão de discursos próprios do capital.

Para o Banco Mundial (1995), uma sociedade educada sob a ótica gerencialista, terá mais interesse e comprometimento na condução política do País. Por conseguinte, mais capacidade de tomar as decisões acertadas. Assim sendo, a reforma no campo da educação favoreceria a estabilidade política, tendo em vista que asseguraria oportunidades iguais a todos, mas há que se observar que, diante das gigantescas desigualdades de renda e acesso à educação na América Latina, os proclamados objetivos do BM se mostram um tanto irrealis.

Nesse caso, Torres (2009, p. 127) entende que “pacote” de reformas, proposto pelo BM e o modelo educativo imposto com o interesse de melhorar a qualidade da educação tem papel definido. Nos termos da autora:

ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da Educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos –, está em boa medida reforçando tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que os sustenta. [...] Isso se deve não só à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condição de recepção, negociação e aplicação de tais políticas [...].

De fato, as propostas do BM estão baseadas na lógica economicista, cabendo então, “um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não importa os aspectos qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da Educação.” (Torres, 2009, p. 139).

Leher (1999, p. 21) corrobora com o exposto, quando diz que o BM se transformou em uma espécie de Ministério da Educação de nações periféricas, ao designar condicionalidades no que diz respeito a políticas em âmbito social a serem legitimadas por países responsáveis também pelos empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, visto que:

a capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco, permitiu que politicamente este se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos Estados Unidos [...].

Ter um Banco à frente de orientações para a educação, reforça o pensamento de que as reformas que estão em curso no País interessam muito mais ao capital do que à ecoada qualidade e equidade. Sguissardi (2000), ao avaliar a reforma do ensino superior, por exemplo, traz importante contribuição sobre este cenário reformista, comprovando o alinhamento das políticas educacionais no contexto brasileiro com a visão de educação do BM e seu projeto para a periferia do capitalismo nos anos 1990. Afinal, Sguissardi (2000) enfatiza que tanto os diagnósticos, quanto as diretrizes do BM vêm interferindo na legislação, no financiamento público, na diferenciação de fontes de recursos e na natureza das instituições. Todos os discursos de que o Estado brasileiro é fraco e não faz boa governança reveste as ações dos OI, especialmente no que concerne ao estímulo à participação da sociedade civil e às Parcerias Público-Privadas (PPP).

Pensar em reformas envoltas em orientações economicistas é considerar, tal como Souza (2017, p. 66), que são reformas “pró-mercado” e que abrem espaço para a mercantilização das atividades educacionais. A Educação “passa a ser encarada como serviço, como determina a OMC, transformando o ensino em fonte de acúmulo privado de Capital e também nos métodos privados de gestão.” Pergunta-se, então: qual o papel do professor neste contexto?

Para o BM, o termo “docente” carrega em si uma perspectiva ambígua. Ao mesmo tempo em que não há reforma na educação sem o professor, o Banco vê “principalmente como um sindicato, e um sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política.” Diante disso, os docentes “são vistos como problema [...] ‘insumo’ necessário, porém, caro.” (Torres, 2009, p. 160). Portanto, há um discurso de que por meio da educação será possível propiciar o desenvolvimento esperado, mas há uma “pedra no caminho”: o professor.

Evangelista e Triches (2014, p. 55) ao abordarem a profissão de professor, contextualizando com o Estado reformista e as influências dos OI, anunciam que por trás de uma “ladainha” de que somente por meio da Educação pode-se ascender socialmente, há um “discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, [e que] expõe a desqualificação operada contra ele.” Desqualifica-se o docente, por considerá-lo tradicional, frente aos desafios deste “novo” mundo globalizado.

Ressalta-se que compreender o papel do professor é essencial para a discussão do PARFOR, uma vez que os OI reforçam que o investimento deve ser na Educação Básica, e a

formação ofertada pelo Programa visa justamente, atender ao profissional que atua neste nível de ensino. Vale considerar o exposto em Souza (2017, p. 158) quando discute a formação do professorado no contexto reformista, apontando que:

o rol de exigências para se tornar um bom professor da Educação Básica, segundo os arautos da nova era, do novo mundo que está a surgir [são]: assumir as funções nas quais famílias, instituições sociais (igrejas, empresas, ONGs, etc.) e mesmo os poderes públicos (leia-se o Estado) falharam, além de dominar os conteúdos de todas as disciplinas da Educação Básica [...] A isso, devemos acrescentar lidar com turmas cada vez maiores, jornadas de trabalho exaustivas [...] e exigências burocráticas cada vez mais absurdas.

Neste cenário é que se pode considerar que as orientações dos OI para a educação podem parecer revolucionárias para alguns, mas para os que estão nas escolas, trabalhando sob condições adversas e ainda, sendo cobrados à produtividade, há muito o que se percorrer. No contexto de uma educação voltada aos anseios do capital, o trabalho educativo, ganha “nova” roupagem, abandonando a “antiga”, mas que no entendimento deste trabalho é o cerne de seu compromisso histórico: preparar as novas gerações para uma educação emancipadora.

A influência dos OI nas políticas educacionais, especialmente de formação de professores, é uma estratégia do Capital, já que o conhecimento passa a ser a nova estratégia para manutenção ou mudança nas relações de poder. Isso remete à formação dos chamados por Gramsci (2001), intelectuais orgânicos, bem como à luta por hegemonia. Compreende-se com Silva e Ferreira (2020, p. 49) que a hegemonia, na visão do renomado filósofo:

se materializa quando uma determinada classe consegue transcender seus próprios interesses corporativos, incorporando alguns interesses das classes dominadas ou subalternas, para assim, parecer que representa os interesses da sociedade como um todo. Por conta disto defende que as classes subalternas precisam ter consciência deste processo, para só então constituírem-se como classes antagônicas e superarem, por conseguinte, estas relações de submissão.

Neste panorama os OI, ao direcionam as políticas em educação. Não somente agem para difundir discursos de manutenção do Capital e do neoliberalismo como único sistema possível, como também buscam formar o consenso naqueles que são os intelectuais mais diretamente ligados a essa nova estratégia que é “educar” para atingir o consenso e manter as relações de submissão.

No entendimento desta Tese, considera-se tal como teoriza Antonio Gramsci, que há um embate ideológico na luta pelo consenso e por isso, o discurso dos OI “além de conquistar o território das relações de produção material, concomitantemente disseminou e consolidou

no meio social uma visão de mundo que a legitima como hegemônica”. (Martins, 2005, p. 137). Assim é que analisar um Programa que forma professores, é colocá-lo na pauta desta luta por consenso, em uma estratégia contra hegemônica.

Vale ressaltar que na teoria Gramsci, os intelectuais orgânicos têm papel fundamental, mas “longe de serem um grupo autônomo e independente, seriam na verdade os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político.” (Gramsci, 2001, p. 21). Nesse viés, o filósofo compreende que todo grupo social precisar ter seus intelectuais orgânicos e o professor é, sem dúvida, um intelectual orgânico, sendo que a luta é para que seja da classe trabalhadora, dos subalternos.

Por conta disso, a formação de professores, sob a égide dos OI, está pautada em discursos de qualidade e eficiência, próprios da chamada educação gerencial, que legitima ações relativas à uma democracia restrita. Diante do exposto, não se pode deixar de considerar que o PARFOR é uma política implementada em um Estado reformador neoliberal, que “olha para a Educação a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado cuja própria lógica produz avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. (Freitas, 2018).

Ao analisar o funcionamento do PARFOR, verifica-se um dos pilares das contrarreformas empreendidas na educação: a descentralização, pois os partícipes do Programa são Estados, municípios, secretarias de Educação, Fóruns Permanentes, CAPES e IES, e evidentemente, os professores-cursistas e os professores-formadores. Observa-se que as ações ocorrem por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT), devido a uma possível maior flexibilidade às ações, bem como à participação de cada um neste processo, o que resultaria em um aparente processo de descentralização.

No entanto, esta descentralização pode ser vista como estratégia do consenso, já que se é uma coerção controlada, pois a liberação de recursos e a efetivação do Programa estão condicionadas à aceitação de regras de controle e avaliação, elementos típicos de uma educação gerencial. Em análise ao caso das IES públicas, pode-se verificar que a abertura de turmas está condicionada ao credenciamento do MEC, e isto somente ocorre se os cursos pleiteados tiverem Índice Geral de Cursos (IGC) com nota mínima 3. Por conta disso, as IES buscam adequar-se a esta regra para pleitear o Programa. Isso implica em que ao mesmo tempo em que é dada a liberdade de adesão ao Programa, há a imposição de condições que fazem com que as IES entrem no campo da competição (outra característica marcante da

educação gerencial) e da busca incessante por números, os quais nem sempre correspondem à realidade.

Daí considerar-se que se trata de uma política de descentralização que se faz por meio da coerção. Isso ocorre porque as IES precisam de recursos, mas os recursos vêm de Programas que impõem um “espírito” de competição muito maior do que o da formação em si, pois o volume de recursos depende do número de turmas ofertadas e estas dependem das avaliações institucionais, num movimento puramente gerencial. Desta forma, tem-se “programas ‘alternativos’ de flexibilização da formação e as ‘residências’ pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional que desqualificam o magistério”. (Freitas, 2018, p. 107).

Esse fenômeno ocorre no PARFOR, uma vez que se empreende uma luta árdua para adoção do Programa como política de formação, mas não se pode considerar que a qualificação ofertada substitua a vivência e as reflexões que a formação inicial em curso regular possibilitaria. Vale destacar que diante de tantos cortes de recursos nas universidades públicas, o PARFOR surge como possibilidade de obter recursos para questões cotidianas, obrigando as IES públicas a se adaptarem à racionalidade da educação gerencial e tornando-as ainda mais resilientes.

Todo este cenário impulsionado sob os auspícios dos OI, se reflete na lógica dos Programas de formação de professores, especialmente quando se trata de um Programa que vai de Norte ao Sul do País e atua com os docentes da Educação Básica. Isso porque esses intelectuais (professores) que agem na Educação Básica, são os que mais interessam ao capital, não pela preocupação com os baixos índices de escolarização, mas porque lá (na educação básica) é que se formam os trabalhadores que interessam ao modo de produção capitalista. Trata-se de ofertar conhecimentos “básicos” e prepara trabalhadores “básicos” para atividades “básicas”, e subalternas. Concorda-se com Torres (2009, p. 149) que:

as reformas “exitosas”, os “programas inovadores”, “as boas práticas”, “as escolas efetivas” – tipicamente apresentadas nas publicações educativas do BM e de outros organismos interacionais, em quadros (*boxes*) inseridos ao longo do texto para “trazer a realidade” ao papel e exemplificar a bondade de determinadas opções políticas – aparecem em geral sem o seu contexto, sem trajetória, nem movimento, descritas a partir de seus aspectos exteriores e superficiais, sem a descrição dos problemas e das limitações.

O que Torres (2009) adverte é que as políticas vêm de cima para baixo, ou seja, são generalistas, pois desconhecem os problemas reais e as condições materiais para se implementar esta ou outra política educacional. Desconhecem, por exemplo, que no caso do

Estado do Amapá, os professores precisam se deslocar de localidades de difícil acesso para o polo em que ocorre a formação do PARFOR, e que enfrentam dificuldades que se referem desde moradia à alimentação, questões básicas de sobrevivência, para participarem de aulas no período em que deveriam estar em descanso para iniciar outro semestre letivo em suas escolas.

Este é apenas um exemplo que já demonstra que não é somente implantar uma política e esperar que avaliações padronizadas mostrem que é exitosa. É preciso, sim, investir na formação dos professores, mas precisa-se considerar que seja uma formação adequada a atingir as suas vitais, e historicamente, importantes funções de mudança.” (Mészáros, 2008, p. 25).

Diante do exposto, considerar que os Organismos Internacionais vêm estabelecendo diretrizes perigosas na elaboração das políticas educacionais, este estudo advoga que o PARFOR deve ser visto como uma política compensatória, pois busca “remediar” uma situação histórica de descaso com a Educação pública. Trata-se de um Programa que oferta formação para professores que, de fato, já estão atuando nas escolas de Educação Básica, o que enseja o questionamento sobre o porquê de este professor estar dando aulas sem a formação básica necessária. Isso, imperiosamente, faz adentrar em muitas situações econômicas e sociais, tais como a carência de profissionais em regiões mais afastadas dos grandes centros, a ausência de instituições de ensino que ofertem a formação inicial, dentre outros.

A pergunta é pertinente, mas deixa à mostra uma lacuna grave na educação brasileira: a falta de investimentos. É esta lacuna que leva um professor que, pela lógica, deveria vir de uma experiência acadêmica de base teórica que possibilitasse entender os objetivos de sua formação, mas que ao contrário, pisa no chão da escola sem essa vivência, apenas para garantir o proclamado direito à educação dos que passam por ele, bem como para manter a sua própria subsistência. O que esperar então, de um País que não investe, verdadeiramente, em educação com qualidade e que se converta em uma *práxis* transformadora?

Os OI estão aí a dizer o que fazer, mas de fato, concorda-se com Torres (2009, p. 185) que “as prioridades ditadas pela lógica econômica parecem não coincidir com as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e equidade, autenticamente comprometido com a aprendizagem e com sua melhoria.” Assim é que se compreende a necessidade de repensar a lógica das políticas voltadas à educação no

sentido de, como dito pela referida teórica, de “reverter, em vez de reforçar, as prioridades e ênfases tradicionalmente conferidas no setor educativo”.

Analisar, portanto, o PARFOR, como política educacional brasileira do século XXI, é posicioná-la historicamente em um contexto de crise educacional, pois o modelo educativo que vem se interpondo, cada vez mais se distancia do verdadeiro propósito emancipador da Educação.

2 DO PARFOR NACIONAL AO NORTE DA AMAZÔNIA: POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Esta seção aborda a Política Nacional de Formação de Professores, o PARFOR, contextualizando sua trajetória desde a implantação, até a execução e resultados em nível nacional e na Amazônia brasileira. A análise está baseada nos dados obtidos no INEP, os quais deixam o questionamento se os resultados apontam para que o PARFOR seja considerado uma porta de acesso à Educação Superior, ou se ainda lhe cabe o caráter emergencial que consta na descrição do Programa.

2.1 TRAJETÓRIA DO PARFOR: DA IMPLANTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

O PARFOR foi criado nacionalmente pelo Decreto n. 6.755, em 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a), sendo considerado naquele momento como uma ação emergencial estratégica do MEC. A criação desta política foi uma resposta do Governo Federal ao estabelecido no artigo 62 da LDB/1996 (Brasil, 1996), que indica que a formação deve ocorrer “em curso de licenciatura¹², de Graduação plena, em universidades e institutos de educação.” Nesta Tese é importante contextualizar a trajetória do Programa desde a sua implantação como política nacional, criada em caráter emergencial, até a sua implementação nos Estados da Amazônia brasileira. Este é o exercício que se buscou fazer e que está disposto a seguir.

2.1.1 O PARFOR Nacional

Ressalta-se que a Sinopse Estatística de 1995,¹³ ou seja, antes da referida LDB, apresentava números alarmantes de professores leigos atuando na Educação Básica, conforme se verificar no quadro 1 a seguir:

¹² **Art. 3º** A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I. Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação; III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica. **Art. 4º** O Parfor será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. (Portaria n. 82, de 17 de abril de 2017).

¹³ Dados do INEP com nomenclatura utilizada à época (1995). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Quadro 1 - Docentes do Ensino Fundamental no Brasil (1ª- 4ª e 5ª-8ª séries) por Grau de Formação (1995)

Nível/modalidade	Fundamental		Médio completo	Superior completo	Total geral
	incompleto	completo			
1ª a 4ªséries	64.830	62.370	531.265	152.587	811.052
5ª a 8ªséries	379	5.269	162.959	429.829	598.436
Total nível/modalidade	65.209	67.639	694.224	582.416	1.409.488

Fonte: Adaptado do INEP/1995.

Nos dados apresentados no Quadro 1 havia um grande quantitativo de professores leigos, contabilizando um total de 64.830 docentes atuando em turmas de 1ª a 4ª séries, com formação fundamental incompleta e de 5ª a 8ª séries havia um quantitativo de 379 docentes. Isso totaliza 65.209 professores leigos em exercício no Ensino Fundamental. Professores com Ensino Médio totalizavam 694.224, e assim, havia apenas 582.416 professores com formação em nível superior. Isso implica dizer que antes da LDB havia um percentual de somente 4,14% de professores atuando com formação exigida pela referida Lei.

Logo, pode-se contabilizar 827.072 (58,67%) professores que não atendiam à exigência da LDB/96, de acordo com a sinopse do INEP/1995. Esses dados indicam que a exigência de qualificação exigida no Artigo 62 da LDB/1996 se coaduna à necessidade de formulação de políticas que pudessem alcançar a formação dos professores leigos, bem como atende ao que já sinalizava a CF/88, Art. 206, o qual trata do ingresso à docência.

Nesse contexto, aliado ao fato de que em 2005 o IDEB havia registrado nota baixa quanto ao rendimento dos alunos, foi instituída no PDE uma meta de alcançar nota 6,0 na 1ª etapa do Ensino Fundamental até 2022. Isso se reflete em uma maior cobrança quanto à formação de professores e o PARFOR, emerge, como bem sinaliza Boschetti (2017), para suprir essa formação em nível superior. Não se pode deixar de levar em conta que todo esse movimento também visava atender às exigências do contexto político dos anos 1990, quando o Brasil avançava em sua inserção no neoliberalismo as dificuldades da educação era tida como um dos entraves ao desenvolvimento dos países latino-americanos.

Havia, portanto, uma atmosfera de responsabilização dos problemas brasileiros quanto à educação. Isto remete a Souza G. (2017, p. 69) quando afirma que “no Brasil e no mundo globalizado, a educação tem sido apresentada como a solução para as principais mazelas que afligem nosso planeta, da crise ecológica à crise social.” Políticas como o PARFOR, por consequência, são a tentativa de atender às novas exigências políticas e econômicas.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) surge, então, e como já dito nesta Tese, em caráter emergencial, para justamente proporcionar de modo mais célere a formação para professores leigos. Assim, pelo Órgão de fomento, a CAPES, passou a ofertar Cursos de Licenciatura de formação inicial presencial, assim como cursos na modalidade à distância, oportunizados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) aos professores em exercício das redes públicas de Educação Básica. Observa-se que o PARFOR faz parte das ações desenvolvidas pela CAPES, e tem os seguintes objetivos:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2017).

Diante disso, o MEC oficializou Acordos de Cooperação Técnica exclusivos, por meio da CAPES, junto às Secretarias Estaduais de Educação, para assegurar a participação técnico-operacional dos entes federados, a fim de propiciar a formação inicial de professores das redes públicas de Educação Básica. Buscando orientar as Instituições de Educação Superior para formalizarem os Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, junto à Portaria Normativa que rege as diretrizes para o estabelecimento das formas de implementação e execução dos cursos do PARFOR, com atividades pedagógicas planejadas e estabelecidas.

Faz-se necessário descrever o papel dos entes federados responsáveis por esse processo, citam-se: CAPES; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Fóruns permanentes; IES, conforme estabelece o ACT-PARFOR n. 06 (Brasil, 2018) e a Portaria n. 82 (Brasil, 2017). Dentre as muitas atribuições da CAPES, tem-se a de fomentar o Programa e também “elaborar e publicar editais de seleção dos programas de formação inicial e continuada de professores”, a fim de estimular as ações entre os partícipes; [...] articular-se com as redes de ensino no planejamento, implementação e avaliação dos programas”, visando ao acompanhamento das atividades pedagógicas do Programa (Brasil, 2018).

Já as atribuições do CONSED¹⁴, dizem respeito à articulação com as Secretarias Estaduais de Educação (Seducs) e suas respectivas escolas, objetivando prepará-las para o recebimento dos professores-cursistas. A UNDIME¹⁵, por seu turno, tem a incumbência de fazer a divulgação do ACT junto às Seducs municipais, bem como a devida articulação para que estas se motivem a aderir e fazer a sensibilização dos gestores, dirigentes e equipes para que se reconheçam com co-formadores e assumam a escola como *locus* privilegiado de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Já em se tratando do papel das IES, é possível ressaltar que no Art. 7 da Portaria 82 da CAPES, as IES “que aderirem ao PARFOR são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do programa na IES e nos órgãos competentes” (Brasil, 2017). Portanto, cabe às IES selecionar os pré-inscritos na plataforma Paulo Freire, assim como a efetivar as matrículas e, por fim, diplomar os professores-cursistas do PARFOR, quando da conclusão do Curso, dentre outras atribuições pedagógicas concernentes ao bom andamento do Programa.

No que tange ao processo de seleção dos professores-cursistas, os quais pertencem às redes públicas de ensino municipal, estadual e distrital de todo Brasil, destaca-se que devem constar no censo nacional, informado pela Secretaria de Educação a que pertencem. Somente dessa forma que o candidato pode acessar o edital de seleção, e em seguida cadastrar seu currículo na plataforma CAPES de Educação Básica. Logo após esta etapa, o candidato faz a escolha do Curso de Licenciatura que almeja cursar no Programa, e a solicitação é deferida pela Secretaria de Educação à qual é vinculado. Posteriormente, o docente precisa comprovar o exercício do magistério na rede pública da Educação Básica, bem como sua atividade na disciplina/etapa do curso solicitado.

Para que uma Instituição de Ensino Superior ofereça o Programa é necessário que como proponente apresente projeto de Cursos de Licenciaturas a serem disponibilizados aos professores da Educação Básica que têm interesse de participar do PARFOR. À CAPES, instituição realizadora do fomento, cumpre a implementação de turmas especiais pelas IES executoras, disponibilizando os Cursos a seguir: (a) licenciatura – para professores da rede pública de educação básica que não possuem formação superior - (b) segunda Licenciatura - para professores da rede pública de Educação Básica, cujos educadores possuem Licenciatura

¹⁴ O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/sobre-o-consed>.

¹⁵ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF, com representatividade em todos os Estados da Federação. Disponível em: <https://undime.org.br/>

em área diferente de sua atuação em sala de aula, (c) formação pedagógica – aos docentes da rede pública de Educação Básica, que possuem curso superior, sem habilitação em Licenciatura.

Nas normativas de acesso, o principal requisito para o professor da Educação Básica preencher as vagas disponibilizadas pelo MEC, é fazer parte do quadro efetivo de uma das redes pública de ensino estadual, municipal ou do Distrito Federal, e estar em pleno exercício de suas funções pedagógicas do magistério, mas o Programa também visa atingir àqueles professores que já possuem Licenciatura, porém em área diferente da que exerciam. Nesse caso, podem cursar a 2ª Licenciatura. (Plataforma Paulo Freire, 2023).

O estabelecimento e o fortalecimento do controle social do PARFOR tem-se implementado por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, que são órgãos vinculados e criados por meio do Decreto n. 6.755 (Brasil, 2009a). Esses Fóruns têm a incumbência de preparar planos estratégicos com as prioridades e objetivos dos cursos de formação inicial e continuada para docentes, bem como devem acompanhar os demais impasses compatíveis com o bom funcionamento do Programa. A participação nos Fóruns é feita a partir do pedido de adesão dos entes federados, que são Órgãos, instituições ou entidades estaduais e municipais. O PARFOR vem atuando desde 2009 e é um programa de grande demanda em todo o território brasileiro, o que pode ser comprovado nos dados fornecidos nos relatórios da CAPES, que mostra os resultados desde sua criação em 2009 até 2022:

Quadro 2 - Resultados do PARFOR Nacional (2009-2022)

Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados (2009 a 2022)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto/2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto/2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510

Fonte: Adaptado do *site* da CAPES, 2023.

O Quadro 2 há significativo número de turmas implantadas até o ano de 2022 (3.043), contando com mais de 100.000 matriculados, número elevado considerando todas as regiões atendidas. A quantidade de turmas concluintes era de 2.892 até 2022 e havia 153 turmas em andamento, com 60.780 professores-egressos. Foi contabilizados até agosto de 2022 um total

de 7.400 professores-cursistas. Quanto às instituições, havia 104 IES públicas e privadas, sendo que em todo território brasileiro havia 510 municípios com turmas implantadas.

Na comparação com o quadro 1 que consta expressivo número de professores leigos: 65.209 (Ensino Fundamental incompleto); 67.639 (Ensino Fundamental completo) 694.224 (Ensino Médio completo), totalizava 827,72 em 1995, pode-se dizer que houve investimento no PARFOR para formar entre os anos de 2009-2022 um total de 60.780. Isso indica que 26 anos após a LDB/96, esse quantitativo ainda está abaixo do esperado. Evidentemente, analisa-se aqui somente uma das políticas de Formação de Professores, mas neste caso, analisa-se que os números precisam ser maiores para atender à exigência da LDB/96.

Em termos de microdados fornecidos pelo INEP, relativos ao PARFOR constam somente a partir de 2012, e cabe aqui ressaltar que todos os dados retirados foram extraídos e contabilizados para fins de pesquisa deste trabalho, considerando que foram registros obtidos diretamente na fonte do INEP, dessa forma, o período dessas análises está delimitado entre 2012 e 2022. Neste recorte, o Programa apresentou no Brasil os dados dispostos na Tabela 2, nos quais observou-se uma variação significativa na evolução entre a quantidade de alunos¹⁶, ingressantes, matriculados e concluintes no período de 2012 a 2022:

Tabela 2 – Demanda do PARFOR no Brasil (2012-2022)

ano	Alunos	(%)	Ingressantes	(%)	Matrículas	(%)	Concluintes	(%)
2012	250.897		76.772		193.778		31.856	
2013	141.369	-44%	19.711	-74%	120.305	-38%	16.673	-48%
2014	67.180	-52%	9.592	-51%	53.417	-56%	10.140	-39%
2015	60.209	-10%	6.667	-30%	44.326	-17%	12.075	19%
2016	43.435	-28%	3.020	-55%	34.782	-22%	9.981	-17%
2017	31.297	-28%	109	-96%	22.376	-36%	6.481	-35%
2018	29.000	-7%	7.576	6850%	22.240	-1%	5.929	-9%
2019	18.420	-36%	1.191	-84%	13.056	-41%	3.368	-43%
2020	12.995	-29%	44	-96%	8.881	-32%	2.839	-16%
2021	9.869	-24%	488	1009%	7.462	-16%	1.158	-59%
2022	8.972	-9%	1.838	277%	6.863	-8%	1.324	14%
(%)	-96%		-98%		-96%		-96%	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

¹⁶ Alunos (candidatos classificados/aptos pela Plataforma Paulo Feire e pela SEDUC de origem); Ingressantes (professores-cursistas matriculado, ingressando apenas pelo Programa PARFOR); Matriculados (professores-cursistas de todas as formas de ingresso regular e PARFOR). (UNIFAP, 2023).

Observa-se na Tabela 2 que a quantidade de alunos selecionados por edital para participar do Programa era de 250.897 em 2012, número que se reduziu para 8.972 em 2022. Essa variação, tendendo à baixa já pode ser verificada desde o ano de 2013, quando se observa que a demanda que era de 250.897 (2012) baixou para 141.369, o que representou uma diminuição de 44%. Esses números chamam atenção, porque se nota uma redução drástica, sendo que todas as categorias (ingressantes, matrículas e concluintes) seguiram variação diversa, sendo interessante notar que a quantidade de ingressantes somente aumentou em 2018, saindo de 109 em 2017 para 7.576, o que representou um aumento de 6.850%.

Esses dados fazem indagar sobre o motivo de tal variação e apesar de não ser possível fazer afirmações apenas a partir de dados quantitativos, entende-se que pode ter ocorrido um incentivo maior ao ingresso no Programa no ano de 2018 como tentativa de mantê-lo “vivo.” Assim, ao buscar respostas para esse aumento expressivo de ingressantes em 2018, pode-se apontar duas análises possíveis para justificar esse quadro, as quais são a seguir dispostas.

A primeira análise leva em consideração o contexto político social que se desenrolava no Brasil, pois de acordo com Freitas (2018, p. 15) “combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida [pela] ‘nova direita’ que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016.” Dessa maneira, entende-se que as políticas educacionais também sofreram reflexo deste movimento, somado ao fato de que desde os anos 1990 o País já vinha seguindo os preceitos neoliberalistas que colocam as políticas sob o jugo das orientações dos OI, bem como diante das avaliações de larga escala. Um programa da envergadura do PARFOR, o qual demanda grande investimento estatal, não poderia seguir com números de concluintes tão inexpressivo; daí a necessidade do aumento no número de ingressantes, o que possibilitaria, conseqüentemente, aumento no número de concluintes.

A outra análise também se ajusta à primeira, pois surge como ação que atende ao referido contexto político social. Trata-se da movimentação quanto às normativas e regulações que culminou com a Portaria n. 82/2017 (Brasil, 2017). Esse documento foi importante para impulsionar a participação dos docentes, já que em seu Artigo 25 prevê que:

As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo **apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc)** destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR. (Brasil, 2017, grifos nossos).

Esse apoio financeiro a que se refere a Portaria diz respeito a viabilizar financeiramente a participação dos professores no Programa, o que permitiu maior procura

por matrículas. A Portaria também deixa clara a posição da CAPES e sua preocupação com o contexto de avaliação das políticas públicas, engendrado nas orientações para a educação brasileira, provenientes dos OI. Porém, como se viu, os números retornaram à queda a partir de 2019 (1.191), representando percentual de -84%.

Outra Portaria que também trouxe mudanças que podem ter alterado o cenário de acesso do PARFOR é a de n. 220 da CAPES, ao dispor sobre o regulamento do Programa e no Artigo 17 estabelece que “poderão participar do programa os professores da rede pública de Educação Básica que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública de Educação Básica, **atuando na área do curso pleiteado.**”(Brasil, 2021, grifos nossos).

Essa exigência de o cursista somente acessar o curso na área de atuação, ou seja, no componente curricular que já trabalha na Educação Básica, não se verificava nos primeiros editais, como o de 2012, que textualizava que os requisitos para a ocupação de vagas da primeira Licenciatura¹⁷, seriam os seguintes: “estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; **não ter curso de licenciatura.**”

Conforme se verifica, a exigência era bastante ampla, pois bastava o professor estar atuando e não ter curso de Licenciatura, ou seja, entende-se que o professor poderia atuar em um componente na Educação Básica, mas escolher outro para cursar no PARFOR. Isso foi alterado, conforme visto, na Portaria n. 220/21, o que pode ter restringido o acesso dos cursistas, ocasionando um decréscimo no número de matrículas em 2022 (6.863), o que representa uma redução de -8% em relação ao ano anterior.

Obviamente, aqui somente se supõe os motivos da redução de matrículas à exceção de 2018, bem como o baixo número de concluintes, mas em análise aos trabalhos científicos constantes na revisão de literatura desta Tese, verificou-se que alguns entraves foram apontados como determinantes para os números apresentados. Dentre estes trabalhos é possível destacar de Marques (2016), que traz importante reflexão, pois ao analisar o Programa PARFOR no Amazonas, concluiu que o baixo índice de acesso e alto índice de desistência têm relação com diversos entraves como: a precariedade dos serviços de internet; a falta de divulgação de informações diretamente ao professor e as dificuldades dos professores na utilização da plataforma Freire para efetivar cadastro e inscrição.

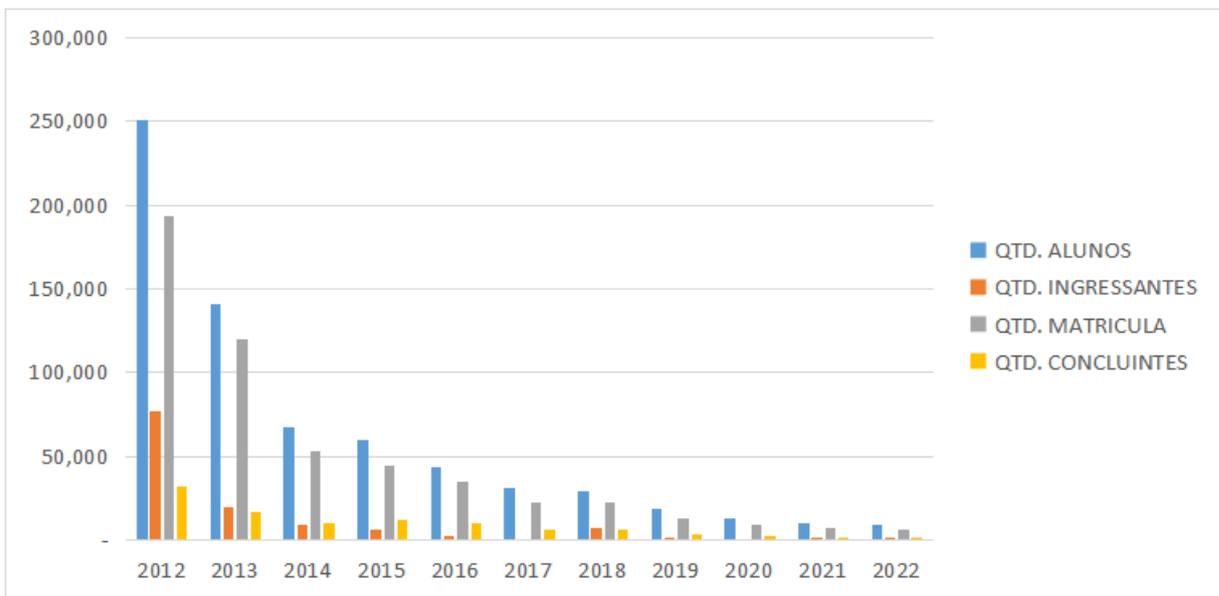
A pesquisadora, entretanto, ressalta que o maior dos entraves apontados na pesquisa de campo foi a falta de informação direta aos professores, corroborando com os variados índices

¹⁷ Neste texto, foram analisados apenas os dados de primeira licenciatura, não constando aqui os referentes à 2ª licenciatura e formação pedagógica.

de acesso trazidos na Tabela 2. Os entraves apontados por Marques (2016) também foram citados pelos sujeitos da pesquisa de campo desta Tese (seção 5), especialmente no que tange à falta de informações diretas aos professores e dificuldades de acesso à internet.

Reforça-se que estas conclusões foram deduzidas a partir de análise da autora desta Tese, pois os dados em si mesmos não revelam o motivo, porém são congruentes com o que se evidenciava no Brasil no período entre 2016 e 2018, e também traduzem análises de outros estudos, como o de Marques (2016). Dessa maneira, quanto ao Programa no Brasil, de forma geral, apesar das tentativas de manter o PARFOR, os dados são contundentes ao demonstrar que os números não são favoráveis, como se verifica no Gráfico 1 no qual é possível vislumbrar esse cenário:

Gráfico 1 – Abrangência do PARFOR no Brasil (2012-2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

Os dados do Gráfico, especialmente os do ano de 2022, podem fazer pensar que há menos professores atuando sem formação adequada, o que demonstraria sucesso no objetivo inicial estabelecido para o Programa. Assim, já que o PARFOR foi implantado como “emergencial,” poderia tranquilamente finalizar. No entanto, sob outra ótica, os números podem representar o fracasso do Programa, já que existe pouca demanda em 2022. Ainda assim, a conclusão mais clara é a de que o caráter emergencial não cabe mais na descrição do Programa, já que este conta com treze anos de existência.

Outro dado interessante diz respeito ao quantitativo de alunos classificados, relacionado ao número de matrículas, pois se verificou que há sempre um quantitativo maior

de alunos matriculados do que ingressantes. Vejamos: conforme a Tabela 2, em 2012 o Programa classificou 250.897 professores cursistas, sendo que constam como ingressantes 76.772, mas as matrículas apontam para 193.778 cursistas. Isso leva a questionar como os números se reduzem quando apontam os ingressantes, mas aumentam quando se tem o número total de matriculados.

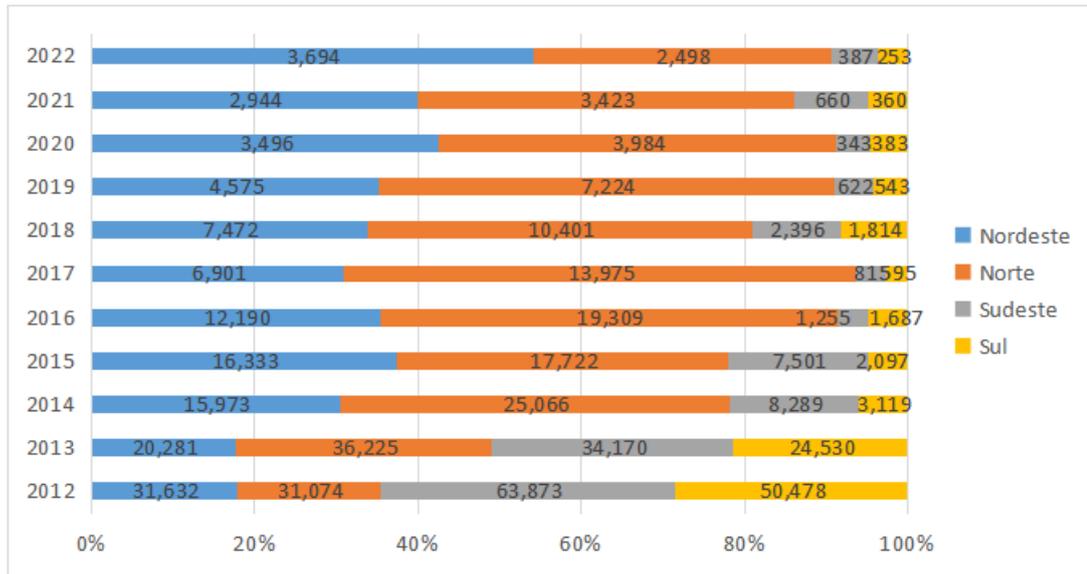
Isso se repete ao longo dos anos, ainda conforme os dados da Tabela 2, e nesta análise entende-se que pode estar relacionado à expansão do acesso para um público-alvo diferenciado, que não estava *a priori* dentro dos critérios estabelecidos. Pode ser o caso de IES que utilizaram o Programa para estudantes de Graduação dos cursos regulares cumprirem créditos em disciplinas, por exemplo, ou ainda, de secretarias que abriram vagas para formação de professores não efetivos, mas que compunham o quadro de profissionais da Educação Básica. Há também a possibilidade de professores que atuam nas secretarias em cargos administrativos terem acessado os cursos do PARFOR.

Retomando o título desta subseção, qual seja, *PARFOR nacional: de política emergencial à política de formação de professores*, pode-se dizer que ocorreu, de fato, a transmutação do PARFOR de emergencial a efetivo. Afinal, mesmo com números decrescentes de ingressantes e concluintes, e com todos os entraves, o Programa mantém-se vivo ao longo dos anos, apenas se reorganizando por meio de normativas, inclusive com a Portaria n. 82/2017 que visou estimular o ingresso dos estudantes no Programa.

Seguindo a análise do percurso do PARFOR e considerando que esta Tese trata do Programa em um dos Estados da Região Norte, o Amapá, é importante abordar o PARFOR na Amazônia. Isso para evidenciar a abrangência do Programa e, então, localizar o curso de Letras Português-inglês no contexto de formação inicial. Todo esse movimento está disposto a seguir.

2.1.2 O PARFOR no Norte Amazônico

O PARFOR é um programa de amplo alcance que se constituiu desde o ano de 2009, vem atendendo muitos cursistas e, mesmo com números decrescentes de concluintes, mantém-se como opção para o acesso à formação inicial, bem como 2^a Licenciatura. O programa abrange todo o Brasil, e para entender melhor sua abrangência nos Estados do Norte do País, convém fazer uma comparação com as demais regiões. Assim, elaborou-se o Gráfico 2, que traz os números de matrículas distribuídos por regiões:

Gráfico 2 - Abrangência do PARFOR por regiões (2012-2022)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

É interessante notar como o Gráfico 2 deixa à mostra as disparidades entre as regiões brasileiras, pois enquanto no Sul e Sudeste o número de matrículas foi relativamente decrescendo, no ano de 2022 permanece em ascendência com 3.694 matrículas a região Nordeste, e 2.498 a Região Norte. Isso nos remete às discussões sobre o professor leigo na educação brasileira, e sobre esse tema, recorre-se a Picanço (1986, p. 9), que ainda no século XX alertava para o fato de que “em termos absolutos, se considerado o País, este contingente decresce, porém no Nordeste ele aumenta.” Nota-se com isso, que apesar de o Gráfico 2 apresentar a realidade no recorte temporal de 2012 a 2022, ou seja, no século XXI, a conclusão da pesquisadora permanece mais viva do que nunca.

As regiões Norte e Nordeste continuam, historicamente, sendo marcadas pela carência de professores com formação adequada; daí a grande demanda ainda existente. É preciso relacionar isso com as próprias condições destas duas regiões, já que além da enorme territorialidade delas, contam também com características específicas que dificultam o acesso à educação. Pode-se citar aqui, por exemplo, a discussão de Beltrão e Lacerda (2017, p. 8) sobre a diversidade nas Amazônias, quando indicam que “as políticas públicas no Brasil nem sempre contemplam a diversidade.” Ampliando-se essa discussão, pode-se dizer que o mesmo ocorre na região Nordeste, e assim conclui-se que ainda se tem no Brasil políticas de formação de professores que não atendem às peculiaridades de cada região.

Diante do quadro díspare das regiões brasileiras, no que concerne às questões sociais, econômicas e políticas, não é de estranhar que a demanda de formação de professores leigos

seja maior nas regiões Norte e Nordeste. Gatti (2021, p. 13), em artigo que analisa políticas e os programas nacionais de formação de professores para a Educação Básica no Brasil nas duas últimas décadas, destaca que os dados do INEP/MEC, no Anuário 2019, mostravam que “em 2018, apenas 48.7% dos docentes do Ensino Fundamental e 56,3 no Ensino Médio tinham formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionavam.” Isso leva a considerar que a demanda por formação ainda é tangível, pois a presença de professores leigos é uma realidade no País, mesmo decorridos mais de 25 anos da LDB/96.

Considerando, então, que a presença de professores leigos tem sido algo recorrente nos sistemas de ensino é preciso compreender a própria definição de leigo¹⁸. Esta palavra deriva do grego *laikós*, que se refere a povo e define-se por oposição a *klerikós*, ou seja, aquele que tem funções sagradas (adivinho); e é sinônimo de profano. Nesse contexto estaria impressa a ideia de homem do povo, que era ignorante, e devia recorrer a um terceiro (*klerikós*) para ter acesso ao conhecimento.

Essa definição como “ignorante” foi intensificada na tradição clerical cristã, quando se contrapõem clérigo e leigo. Assim, na tradição cristã, o leigo é aquele que não tem acesso ao conhecimento religioso porque não pertence, hierarquicamente, a nenhuma instituição religiosa. Trazendo estes conceitos para a tradição ocidental cristã, leigo tornou-se sinônimo de ignorante, ou em outras palavras, aquele a quem falta conhecimento num determinado assunto. No contexto educacional, entende-se que “professores leigos são aqueles que já se encontravam exercendo a docência, mas sem o devido preparo”, afirma os autores (Gatti *et al.* (2019, p. 82).

Diante de toda a complexidade da formação de professores da Educação Básica e sua relação com as desigualdades regionais, este trabalho não se aprofundará na análise de todas as regiões, sendo que estará concentrado na Amazônia brasileira, onde se tem o *locus* deste estudo, qual seja o Estado do Amapá. Assim, para se obter um panorama do atendimento do PARFOR no referido Estado, elaborou-se a seguinte tabela:

Tabela 3 – Demanda do PARFOR na Região Norte (2012-2022)

ANO	ALUNOS	REGIÃO NORTE		
		INGRESSANTES	MATRÍCULA	CONCLUINTES
2012	37.718	9.592	31.074	6.729
2013	41.400	4.987	36.225	6.238
2014	32.775	4.400	25.066	4.440
2015	27.698	568	17.722	5.453

¹⁸ Fonte: <https://www.vidapastoral.com.br/educacao/leigo-um-conceito-em-evolucao/>

2016	23.813	906	19.309	5.268
2017	18.553	-	13.975	4.426
2018	14.719	1.738	10.401	3.566
2019	9.970	919	7.224	2.097
2020	7.329	-	3.984	1.058
2021	5.134	-	3.423	763
2022	3.988	512	2.498	414
Total	223.097	23.622	170.901	40.452

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP/2023.

Observa-se na Tabela 3 algumas disparidades, pois em número total houve 223.097 alunos classificados, porém o número de alunos concluintes totalizou apenas 40.452, mostrando um quantitativo bem abaixo da estimativa inicial, especialmente para um Programa de cunho nacional. Novamente se verifica que o número de ingressantes (223.097) é de somente cerca de 10% do quantitativo de classificados (23.622), o que representa baixa procura pela formação. No entanto, quando se verificam as matrículas, o número sobe para 170.901, o que significa um aumento na porcentagem de acesso ao PARFOR.

Outro destaque a ser feito quanto aos dados da tabela 3 diz respeito ao número de ingressantes nos anos de 2017, 2020 e 2021, pois não há registro de cursistas que ingressaram no Programa. Coincidentemente ou não, foram anos em que o País vivenciou momentos peculiares, já que em 2016 houve o chamado por Freitas (2018, p. 22) “golpe jurídico-parlamentar e midiático,” no qual ascendeu à presidência um representante da “nova direita:” Michel Temer (2016-2018). Segundo o teórico, “a ‘nova direita’ e seus aliados passaram a implementar um conjunto de reformas que desestruturaram a luta da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação.” Esse novo cenário político pode ter se refletido na precarização do trabalho docente e na baixa procura por formação.

Ainda em referência aos anos 2020 e 2021, quando o mundo vivenciava o período pandêmico da COVID-19, também pode ter reverberado no acesso ao Programa, já que em termos gerais, todas as atividades educacionais recuaram. Some-se a isso o fato de que estava à frente da presidência da República Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o qual reduziu drasticamente os recursos para a educação brasileira desde seu primeiro ano de governo. Sobre isso, recorre-se à publicação do Senado Notícias¹⁹ (nov. 2022), que ao analisar as despesas e investimentos em educação pública brasileira, alertava para o fato de que estavam

¹⁹ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/07/desmonte-no-orcamento-da-educacao-atrasa-recuperacao-do-setor-alertam-especialistas>

diminuindo desde 2016 e que a recuperação do setor seria lenta. Isso mostra que desde o governo de Dilma Rousseff já se avizinhava uma desaceleração nos investimentos, que foi aumentando até que na gestão de Bolsonaro verificou-se uma redução de R\$19,8 bilhões em 2020 (ano da pandemia), em relação a 2019 (primeiro ano de seu mandato).

A propósito da questão, o presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Nelson Cardoso do Amaral (2022-2023), destacou que “durante todo esse período da pandemia, não houve ações de coordenação por parte do MEC,” e que Bolsonaro promoveu retrocessos no ensino que se prolongariam ainda por longo tempo. O estudioso cita dados do INEP comprovando que os investimentos públicos na área da educação eram de apenas 5,4% para 2020, porcentagem que já deveria ser de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo as metas PNE, as quais propõem que o investimento deveria, aumentar até atingir 10% do PIB em 2024. Isso pode ter influenciado no baixo número de matrículas no período, decrescendo de 3.984 em 2020 para 3.423 em 2021, e ainda na ausência de ingressantes nos dois períodos.

Não se pode perder de vista que foi no governo Temer que o Congresso Nacional aprovou a Proposta da Emenda Constitucional-PEC. n. 241, editada como Emenda Constitucional/EC n. 95, em 15 de dezembro de 2016, instituindo o Novo Regime Fiscal (NRF) que deve vigorar por 20 anos, sendo que somente no 10º ano pode ser revisto, ou seja, em 2026. Na análise de Amaral (2017, p. 47):

O Novo Regime Fiscal, válido para a União, significa, na prática, “congelar,” nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União, do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE).

Assim, nos anos pandêmicos, essa redução tornou mais difícil o contexto educacional brasileiro, pois diante desse retrocesso, dentre as despesas primárias, em que se localiza a educação, o congelamento referenciado pela EC/55 afeta em cheio todas as políticas educacionais. Na análise de Rocha e Macário (2016, p. 447) a referida Emenda Constitucional “apenas considera como variável de ajuste as despesas primárias,” já que os gastos com pagamento de juros e amortização da dívida pública “ficaram fora desse ‘teto,’” e isso para os citados estudiosos, “irá sufocar o orçamento brasileiro.” Concluem, então que:

	2.416	2.780	459	1.825	1.739	1.252	399	242	84	630	44	11.870
PA												
Matríc.	11.461	17.751	14.514	8.577	11.854	8.549	5.851	3.846	1.505	966	918	85.792
Concl.	381	1.180	3.220	3.260	3.070	2.763	2.116	1.422	810	113	107	18.442
RO												
Matríc.	1.143	521		60	109	99	29	1	-	-	-	1.962
Concl.	138	52		6	11	47	18	-	-	-	-	272
RR												
Matríc.	547	713	682	536	360	270	205	82	76	60	26	3.557
Concl.	25	135	82	172	90	62	66	30	11	13	5	691
TO												
Matríc.	10.031	5.573	1.567	1.155	846	609	290	238	171	84	42	20.606
Concl.	3.764	2.081	391	94	277	132	68	44	22	4	11	6.888
Total Matríc.	31.074	36.225	25.066	17.722	19.309	13.975	10.401	7.224	3.984	3.423	2.498	170.901
Total Concl.	6.729	6.238	4.440	5.453	5.268	4.426	3.566	2.097	1.058	763	414	40.452

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP/2023.

Conforme o Quadro 3, verifica-se que Pará e Amazonas, os maiores Estados da região Norte em termos de extensão e população, concentram o maior número de matrículas - 85.792 e 41.776, respectivamente. Dentre as UF de menor extensão e contingente populacional, estão Roraima e Amapá, sendo que o primeiro tem quantitativo de matrículas de 3.557, e o segundo alcança 9.088 matriculados. Essa análise é importante para comparar a questão populacional à carência de profissionais com formação adequada, e de fato, não traz nenhum fato novo, já que se espera que o quantitativo de matrículas seja condizente com a proporção dos Estados, quer sejam territoriais ou de população. Contudo, nesta comparação, deve-se também, trazer à tona, o número de concluintes para que se possa vislumbrar o cenário que vem-se desenhando na região.

Ao compararmos os Estados da Região quanto aos concluintes, chama atenção o baixo número em todos os Estados, mesmo naqueles que em que o acesso/matrícula foi alto. Vejamos, no Estado do Pará houve o maior número de matrículas no recorte temporal destacado (85.792), porém apenas 18.442 concluíram, o que representa apenas 21,4% do total de matriculados. O Amazonas, que também é um Estado de grandes proporções, apresenta dados semelhantes, pois foram matriculados 41.776 e somente 11.870 concluíram, ou seja, 28,4%. Observa-se, então, que nas UF não chegaram a atingir um percentual de pelo menos

30% de concluintes, devendo-se considerar estes dados para a manutenção de um Programa de atender ao disposto na LDB/96.

Quanto aos demais Estados, os números também se mostram aquém do esperado. O Estado do Acre teve entrada de 8.120 alunos e apenas 1.416 concluintes; Rondônia teve 1.962 matriculados e 272 concluintes; Roraima contou com 3.557 matriculados e 691 concluintes; Tocantins apresenta 20.606 matriculados e 6.888 concluintes e o Amapá contabiliza 9.088 acessos, mas somente 873 concluintes. Esses números, ao serem visualizados em termos percentuais, deixam à mostra um quadro alarmante, pois à exceção do Tocantins que chega a um percentual de 33,4% (o maior em relação a todos os Estados do Norte), os demais não alcançam 20%. Roraima apresenta 19,4% de concluintes, Acre conta com 17,4%, Rondônia tem 13,8% e o Estado com menor índice é o Amapá, que apresenta apenas 9,6% de concluintes, o que, inclusive, levou à escolha por realizar esse estudo de doutorado neste *locus*.

Vale ressaltar que Tocantins, Roraima e Amapá foram alçados a somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o que se reflete na procura pela formação no PARFOR. Ocorre que ao se tornarem Estados, a formação de professores passa, obrigatoriamente, aos novos entes federativos e com isso, entram em relevo tanto a carência de professores, quanto a formação daqueles que já estão atuando. Nesse contexto, o PARFOR auxilia na qualificação adequada destes profissionais que necessitam se adequar às exigências impostas pelo novo cenário dos recém-instaurados Estados federativos.

Neste íterim, convém olhar os dados do Tocantins, que apresentou significativo número de matrículas (20.606) e além disso, maior índice percentual de concluintes (33,4%) de todos os Estados, considerando o número de matriculados. Teoriza-se que a localização geográfica do referido Estado, no centro do País, fazendo limite com Estados do Nordeste (Maranhão, Piauí e Bahia), Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás) e o próprio Norte (Pará), e que por isso, deve receber pessoas desses Estados, resultando em um contingente populacional de 1.511, 459.²⁰

Outro fato importante no Quadro 3, diz respeito ao Estado de Rondônia, pois além de não haver dados nos anos de 2020 a 2022, em termos de matrículas e concluintes, é que apresenta o menor quantitativo da Região. São somente 1.962 matriculados e apenas 272 concluintes, o que enseja investigações amplas sobre esse cenário.

²⁰Esse contingente está nos dados do Censo Demográfico de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/06/28/censo-2022-populacao-do-tocantins-cresce-925percent-e-chega-a-15-milhao-de-habitantes.ghtml>.

Por fim, observando os dados de matrícula e concluintes de todos os Estados, verifica-se que foram matriculados ao longo de dez anos (2012-2022) 170.901 e concluíram 40.452, isso significa em termos percentuais que o Programa atingiu 23,6% de concluintes. Levando em consideração o quantitativo significativo de matriculados, pode-se dizer que em termos de Acesso, o PARFOR cobriu um considerável público, mas a Permanência ficou prejudicada.

Neste cenário, cumpre analisar que a precarização do trabalho docente pode ser refletir na permanência do professor-cursista, pois este vem de uma realidade na qual precisa lidar com um número cada vez maior de turmas, com exaustivas jornadas de trabalho e quando chegam as férias escolares, ainda precisam buscar a formação por meio do PARFOR. Não se pode perder de vista que o trabalho é o mote da teoria marxiana, e segundo Antunes (2018, p. 124) “o processo de universalização do trabalho alienado²¹ como forma de metabolismo com a natureza se desdobra em universalização da mercadoria como forma de expressão da riqueza socialmente produzida.” Dessa maneira, o trabalho docente também está nessa relação conflituosa e se configura como mercadoria na sociedade regida pelo capital.

Falar em precarização do trabalho docente é, pois, avaliar que as condições reais de existência do professor estão articuladas a essa natureza de trabalho alienado, e para Mota (2010, p. 17) “as condições de trabalho envolvem todo o contexto em que as atividades laborais são desenvolvidas, o ambiente físico, os elementos necessários ao planejamento e a execução do trabalho”. O que dizer, então, de formar professores que já estão atuando e que no período de descanso ainda precisam se desdobrar para cumprir com as exigências da formação? Além disso, no caso dos Estados da região Norte, ainda deve-se considerar as dificuldades de acesso aos longínquos municípios de onde muitos saem para os centros urbanos.

Isso faz lembrar o texto de Souza G. (2017, p. 159) que ao analisar a reforma do Estado e da carreira docente, destaca a “missão impossível” recebida pelos professores, que é mudar os rumos da educação no País. O autor assevera que “não é por acaso que uma parcela significativa do professorado de Educação Básica das várias redes públicas vive um processo de somatização das agruras cotidianas sofridas no exercício da profissão, ou seja, adoecem.” E são estes professores, os da rede pública, o alvo da formação ofertada no PARFOR.

Como se verifica, os dados de Acesso podem ter razões diversas, tanto sociais, como políticas e econômicas, mas não se pode dizer que a implantação do PARFOR como política

²¹ O trabalho alienado é um conceito fundamental da teoria de Karl Marx e diz respeito ao trabalho quando este deixa de ser para o trabalhador o desenvolvimento de sua capacidade criativa, tornando-se mero atendimento à sua sobrevivência.

pública (que já não pode mais ser chamada de emergencial) tenha alcançado uma parcela de seu público-alvo, já que os números demonstram que houve um quantitativo de professores que concluíram seus cursos. Porém, questiona-se os números dos que ficaram para trás, e assim, concorda-se com Gatti *et al.* (2019, p. 178) quando afirmam que:

mesmo reconhecendo esse movimento, um olhar mais detido sobre o atual cenário não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos. E, mesmo considerando que houve, nas últimas décadas, um conjunto de medidas, ações e programas, que demandaram significativo investimento do poder público e esforços dos atores envolvidos nesses processos, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, pois os recursos investidos não são coerentes com a melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes. E, assim, o sentimento de insatisfação é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional.

Ao analisar, então, tanto o exposto em Gatti *et al.* (2019) como em Souza G. (2017), reforça-se a necessidade de avaliar até que ponto o investimento no PARFOR (que diga-se de passagem, não é pequeno) tem-se mostrado positivo, especialmente quando são avaliados os resultados na formação docente, já que, aparentemente, o Programa não se detém nas condições de Permanência destes alunos professores, que já estão atuando nas salas de aula brasileiras em condições precárias. Retoma-se nesse cenário, a reflexão de Souza G. (2017, p. 153) de que “a precarização do trabalho é inimiga mortal do processo de formação e qualificação profissional do professorado de Educação Básica,” e com isso, volta-se à questão de compreender os motivos da não Permanência nos cursos do PARFOR na Região Norte.

Essa realidade dos Estados do Norte amazônico deve ser analisada, sendo que os conflitos e desafios registrados até aqui são importantes para localizar nas discussões os dados do PARFOR no Amapá. Entretanto, é preciso fazer um breve contexto deste Estado-*locus* para compreensão de suas especificidades, que podem se refletir nos resultados do Programa.

3 O PARFOR NO AMAPÁ: UNIFAP COMO *LOCUS* DA PESQUISA

Esta seção tem como escopo a abordagem da epistemologia que orientou a pesquisa, apresentado o caminho construído para alcançar os objetivos desta investigação. Apresenta-se, portanto, a concepção teórico-metodológica, na qual constou o entendimento do que é Ciência e a importância dos estudos que sedimentaram a resposta ao problema de pesquisa. Inicia-se esta etapa com o estado do conhecimento que abrigou os resultados obtidos quanto à produção acadêmico-científica sobre o tema desta Tese; em seguida, aborda-se a epistemologia da Pesquisa Documental, bem como Método, Abordagem e Técnicas de pesquisas que foram o alicerce das análises reveladas.

3.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PARFOR COMO OBJETO DE ESTUDO

No que concerne à revisão da literatura, o intuito foi agregar dados, análises e informações que pudessem auxiliar no entendimento sobre o PARFOR e seus desdobramentos na rotina dos participantes da pesquisa. A escolha por trazer tal revisão, se amparou nos objetivos da pesquisa para obter um cenário das produções sobre o objeto deste estudo – o PARFOR, o que permitiu ampliar a visão sobre o Programa e entender o lugar dessa investigação na composição de mais um aporte teórico sobre plano educacional tão abrangente.

As produções acadêmicas como as Teses, Dissertações, artigos científicos, dentre outros, revelaram informações importantes sobre o funcionamento, implementação, percepção e demais categorias relacionadas ao PARFOR, desta feita em outros *loci* de estudo. Isso, no entendimento desta pesquisadora, auxiliou nas análises e conclusões da pesquisa.

Neste trabalho, portanto, advoga-se que a revisão de literatura é definida como sendo “aquela que se executa a partir do [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [Nelas] utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e registrados.” (Severino, 2007, p.122). Por conta disto, os textos representam fontes investigativas, cabendo ao investigador utilizá-las como contribuições analíticas passíveis de reflexões para o estudo dentro das categorias de sua própria investigação.

Assim é que se optou por uma revisão de literatura, considerando como bem afirma Elias (2012, p. 49), que ela “favorece examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva

da definição da área”, buscando sempre considerar a área a qual está sendo revisada e as bases teóricas que a constituem. Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) corroboram que:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecem citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos.

Considerando, então, a importância da revisão da literatura, procedeu-se ao levantamento de pesquisas sobre o PARFOR, as quais somadas às considerações de autores renomados, reforçaram as análises empreendidas. O diretório escolhido foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e a investigação apontou para um grande debate sobre o tema no espaço acadêmico brasileiro.

Obteve-se um cenário de produções acadêmicas que tratam do PARFOR com regularidade em alguns Estados da Região Norte do País, tais como Amazonas, Tocantins, Pará e Rondônia. Validou-se a presença de 11 (onze) produções acadêmicas, divididas em 6 (seis) Dissertações de Mestrado, 5 (cinco) Teses de Doutoramentos:

Quadro 4- Teses e Dissertações que abordam o PARFOR/Região Norte (2015-2019)

Título		Objetivo	Autor/Orientador
			IES/ANO
DIS SE RT AÇ ÕE S	Acesso e Permanência dos docentes da rede Estadual PARFOR/AM	Analisar os entraves quanto ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo PARFOR/AM, onde o programa apresentou índices baixos de acesso e índices elevados de desistência, em contraste com a demanda de professores da rede estadual.	Marilucy Pereira Marques. André Bocchetti UFJF/2016
	Implementação do Curso de Pedagogia PARFOR no Município de São Paulo de Olivença (AM)	Identificar, analisar e avaliar os principais desafios na implementação do Curso de Pedagogia PARFOR em São Paulo de Olivença (2010-2015), bem como propor plano de ação visando subsidiar ações de melhorias na implementação do Programa para futuras turmas.	Jorge Barbosa de Oliveira Eliane Bettocchi Godinho UFJF/2015

	Identidade e Subjetividade no Processo de Formação do professor-aluno do PARFOR no Município de Tefé (AM)	Investigar o processo de construção da identidade do professor-aluno em formação pelo PARFOR EM Tefé/AM e levantamento do contexto sociocultural onde acontecem as experiências da formação; discutir os elementos socioculturais que exercem influência na construção da identidade e nas subjetividades do professor-aluno; analisar a percepção do sujeito professor-aluno sobre seu processo formativo.	Cecilia Creuza Melo Lisboa Holanda Marilene Correa da Silva Freitas UFAM/2017
	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR: concepções, diretrizes e princípios formativos as diretrizes formativas do PARFOR/PA	Analisar a concepção de formação docente presente no PARFOR, tendo em vista as orientações que constam das Diretrizes e Princípios, bem como sob o “olhar” de professores e gestores do referido Programa.	Jaqueline Mendes Bastos Odete da Cruz Mendes UFPA/2017
	Políticas Educacionais PARFOR para a formação docente/UFOPA (2010-2014)	Analisar o PARFOR como política educacional do Ministério da Educação (MEC) para a formação docente e seu processo de implementação na UFOPA, diante da demanda por capacitação profissional no município de Monte Alegre, tendo em vista seu modo de funcionamento, objetivos e intencionalidades, assim como sua área de abrangência quanto à formação docente (2010-2014).	Eliane Gracy Lemos Gomes Anselmo Alencar Colares UFOPA/2016
	O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR na UFOPA	Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR (UFOPA/2012).	Adarlindo Vasconcelos da Silva Junior Edilan de Sant Ana Quaresma UFOPA/2017
TE SE S	Implementação do PARFOR em Estados da Região Norte do Brasil	Analisar a implementação do PARFOR, envolvendo a formação inicial de professores da Educação Básica no regime de colaboração entre os entes federados nos Estados do Pará, Amazonas e Rondônia, no período de 2009 a 2013.	Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos Newton Antonio Paciulli Bryan UNICAMP/2015
	As práticas de ensino na formação do trabalhador docente no curso de pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Tocantins – Campus	Analisar, a partir do olhar de educandas concluintes, do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFT, Campus Araguaína, Tocantins, se as práticas de ensino dos professores formadores do curso, têm articulado os saberes experienciais de vida social e de trabalho docente das educandas com a formação acadêmica do <i>campus</i> Araguaína.	Cristiane Marinho Silva de Almeida Gilmar Pereira Da Silva UFPA/2018

Araguaína		
Precarização do trabalho docente no PARFOR/IEAA da Universidade Federal do Amazona/UFAM	Analisar a precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), buscando compreender como a precarização do trabalho docente se acentua no contexto que é desenvolvido este programa.	Simone de Oliveira Alencar Arminda Rachel Botelho Mourão UFAM/2018
O PARFOR como Política da CAPES para a Formação de Professores	Estudar o PARFOR como política de formação de professores, e analisar a forma como é realizada essa formação, mais especificamente, a formação de professores da área de ciências.	Frederico Batista Nepomuceno Maira Ferreira UFRGS/2019
O PARFOR e a inter-relação com o regime de colaboração no Estado do PARÁ	Analisar a efetividade das determinações estruturais que configuram o PARFOR, imputando-lhe nova concepção e efetivando mudanças na formação de professores.	Edinilza Magalhaes Da Costa Souza Olgaíses Cabral Maués UFPA/2018

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com base em levantamento no *site* da CAPES. (2020).

No Quadro 4 evidencia-se a quantidade de 5(cinco) Teses e 6(seis) Dissertações cujo objeto de estudo é o PARFOR. Essas pesquisas mostram-se avançadas junto às demandas do Programa de formação na área educacional, sendo importante considerar que o PARFOR na região Norte do País concentra grande quantidade de professores sem a habilitação exigida pela LDB/96, conforme relatório de Gestão da CAPES (Brasil, 2014).

O citado relatório mostra que ali foram atendidos 28.073 (vinte e oito mil e setenta e três) educadores. Disso decorre a necessidade de se analisar cada vez mais a efetividade do Programa nesta região, sendo que no quadro verificou-se o interesse não só de pesquisadores da própria região, mas de outros oriundos dos demais Estados da Federação.

Destaca-se ainda, que os trabalhos apresentados no Quadro são parte da pesquisa desta Tese para reforço ao aporte teórico. A escolha do *corpus* foi feita com base na abordagem da temática política educacional para a Formação de Professores, no que tange ao Acesso e Permanência, a implementação do programa, assim como o impacto do PARFOR na formação dos cursistas, e a política de formação docente em âmbito local. Ressalta-se ainda que os descritores utilizados para a busca no banco de dados da CAPES foram: implementação (*and*) acesso (*and*) permanência (*and*) PARFOR região Norte.

As temáticas, como se verifica no Quadro 4, são variadas. Na Tese de Simone de Oliveira Alencar (2018), no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o objetivo foi analisar a precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

Há ainda, a Tese de Marilucy Pereira Marques (2016), na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), abordou o Acesso e Permanência dos professores da rede estadual de Educação do Amazonas, revelando o quantitativo de professores-cursistas que não conseguiram acessar o PARFOR e que desistiram do curso. É o texto que mais se aproxima desta pesquisa, na qual se objetiva analisar a formação docente no PARFOR/UNIFAP a partir da visão dos professores-egressos quanto ao Acesso e Permanência. Também se evidenciou que apesar de haver trabalhos sobre as categorias a serem analisadas nesta Tese, o levantamento mostrou que não há trabalhos sobre elas na percepção dos professores cursistas com *locus* no PARFOR implementado no Estado do Amapá.

3.2 DA EPISTEMOLOGIA À METODOLOGIA DE PESQUISA

Primeiramente, ressalta-se que o percurso metodológico é o fio condutor para o objetivo de uma pesquisa, já que trata da construção do conhecimento científico como atividade humana, e deve, por isso, considerar aspectos da realidade, ou seja, ideologias, crenças e concepções. A ação concentrada e produzida em um contexto que é acima de tudo, argumentativo, propicia a compreensão dos fatos em uma determinada realidade, bem como ultrapassar a realidade atual. Neste sentido é que se concorda com Souza, Lapa e Mafra (2018), que apresentar o desenho teórico-metodológico permite adentrar no cerne do conhecimento.

Dito isto, o contexto científico da presente pesquisa alinhou-se a José Filho e Dalbério (2006), ressaltando a presença de perspectivas teóricas, metodológicas e práticas, interpretadas dentro de um princípio teórico, que pode agir na ampliação do conhecimento e na mudança de paradigmas. Cabe ressaltar que o referencial teórico envolto em uma política de Educação da magnitude do PARFOR – *objeto* desta investigação – precisou cercar-se de base teórica relevante que fundamentasse a análise e a discussão propostas.

A pesquisa, como dito anteriormente, trouxe como objeto de estudo o PARFOR da UNIFAP no Estado Amapá, objetivando analisar o percurso formativo, com base na visão dos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês, para saber os desafios destes no Acesso e Permanência no Programa. Assim, as escolhas feitas para contemplar o proposto na Tese são essenciais e neste contexto, o estudo encaminhou-se para Análise Documental.

O método em que se baseia esta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), sinalizando-se que o referido método se constituiu como o caminho percorrido para

alcançar o objetivo, bem como se refere à própria forma de conceber o mundo, ou seja, o MHD é “uma concepção teórica que conceitua o homem, a sociedade e a educação.” (Rosa; Silva, 2018, p. 4). Deve-se considerar que o MHD se estrutura em três diferentes campos: empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética, sendo que esta Tese se amparou neste último campo citado, pois se julgou que a dialética, quando adotada à Educação permite compreender o fenômeno das relações sociais e do homem como um ser social. Por isso, adotar a dialética para entender como se processam as relações sociais dentro do PARFOR, é compreender que nenhuma política é via de mão única, mas sim um produto das relações sociais e do contexto histórico que determina a natureza delas.

Frigotto (1994, p.74-75), afirma que a dialética é situada “no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” O referido estudioso também ressaltou que “é sobretudo na ideologia alemã que Marx estrutura a concepção básica do materialismo histórico e de sua dialética materialista.”

Isto posto, destaca-se que Karl Marx não definiu exatamente um método, mas a sua teoria social, resultado de uma vida analisando a sociedade burguesa, proporciona ainda hoje a possibilidade de reflexões que acabaram por estruturar o MHD. Vale concordar com Netto (2011, p. 52) que neste método, não será oferecido um conjunto de regras, pois:

para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação.

O MHD permitiu, portanto, conhecer a realidade ampliada do Programa PARFOR, contextualizando-o em uma sociedade capitalista de exploração, inclusive do conhecimento. Compreender o MHD, requer contextualizar a sociedade de acordo com a análise de Marx. A respeito disso, Silva e Ferreira (2020, p. 79), salientam que “a construção de tal análise iniciou em 1841 quando Marx recebeu seu título de Doutor em Filosofia, pela Universidade de Jena, e perdurou ao longo de seus 40 anos de vida”. Nestes anos, Marx e Engels (1998, p. 10), em *A Ideologia Alemã*, indica as premissas das quais partiram, tal como se observa:

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são bases reais que só é abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou.

Esta premissa inicial expressa na referida obra, já aponta para o fato de que na teoria marxiana, é preciso contextualizar os indivíduos em suas condições reais materiais, e em suas ações. Isso implica dizer que o indivíduo age de maneira ativa na sociedade, e por conta disto, um estudo amparado no MHD deve levar em conta o papel dos indivíduos no contexto de pesquisa, relacionando-os às circunstâncias reais de suas existências. Algo assim ajusta-se a esta Tese, na qual se buscou trazer a percepção dos sujeitos, no caso, os professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês, para compreender sua visão acerca do PARFOR.

Sobre isso, Frigotto (1994, p. 77), destaca que o MHD está relacionado a “uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Fato que reforça a importância do método para este estudo, já que se procurou analisar os desafios no Acesso e Permanência no percurso formativo do PARFOR-UNIFAP, sendo que os professores pesquisados deveriam ser vistos e analisados em suas condições materiais de existência no referido Programa.

Considerou-se, portanto, e tal como indica o MHD, que essa existência está diretamente associada às relações de produção, pois o marxismo entende que a produção é decisiva para a organização das relações estabelecidas entre os indivíduos em uma sociedade separada por classes. Esta produção corresponde aos meios de vida, sendo que:

pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, [...]. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (Marx; Engels, 1998, p. 11).

Diante disso é que se procurou, seguindo as premissas do MHD, analisar as relações sociais dos indivíduos em uma perspectiva materialista de existência, já que “a forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção.” (Marx; Engels, 1998, p. 12). Para Marx, “a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um ‘todo constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é Totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade.” (Netto, 2011, p. 56).

Ressalta-se ainda que esta totalidade é dinâmica, pois é resultado do caráter contraditório de todas as totalidades, de menor ou maior complexidade. Entende-se, então, que ao analisar o sujeito-professor em seu contexto material de existência no Programa PARFOR, foi possível chegar à totalidade, que é uma das etapas do MHD, conforme desdobramento a seguir.

Desta maneira, foi preciso atentar para as categorias nucleares do MHD: Totalidade, Contradição e Mediação. A Totalidade se revela, como já explicitado, na compreensão dos indivíduos, sua produção e relações estabelecidas por esta produção, sendo que neste estudo, a observação crítica da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no PARFOR, tanto inclusiva quanto macroscópicas, consiste na Totalidade.

Assim, concorda-se com Netto (2011, p. 55-56) que “cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades, esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas”. Neste sentido, o desafio é exatamente, “descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva [...]”. É preciso destacar, entretanto, que a Totalidade em uma sociedade burguesa, não é simples, mas antes de tudo, “constituída por totalidades de menor complexidade” o que implica dizer que a totalidade é dinâmica e voltando-se isso para o presente estudo, deve-se entender o PARFOR como um dos constituintes de menor complexidade que compõem a totalidade dinâmica e complexa, que é a educação brasileira.

Observou-se o Programa na perspectiva de um construto da política de Educação e que requer análise sob a ótica das políticas de cunho reformador, que vêm se implementando desde os anos 1990, sob as orientações de Organismo Internacionais. Tal discussão se situa na seção 1 desta Tese e é importante para situar os desafios do Acesso e Permanência de professores-egressos no PARFOR.

Ao buscar a Totalidade, analisando o PARFOR, chegou-se à categoria da Contradição, pois sendo a Totalidade dinâmica, “seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva macroscópica.” (Netto, 2011, p.57). Logo, entendeu-se, que tanto os dados obtidos na Pesquisa Documental, como os obtidos nos Questionários, ao serem relacionados com o alicerce teórico, possibilitaram entrever a Totalidade dinâmica e amorfa das contradições existentes no Programa PARFOR, como Totalidade constituinte das políticas educacionais empreendidas no Brasil.

A categoria da Mediação se alicerça em Netto (2011, p. 57) que considera que a questão crucial para alcançá-la, “reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa”. Por conta disso, na teoria dialética, sendo estas relações indiretas, devem ser mediadas “sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade,” conclui o autor.

A categoria da Mediação é, por isso, a busca por relacionar os aportes teóricos aos empíricos, em um exercício de mediação. Desta forma, ao apresentar a visão dos professores-

egressos do curso de Letras Português/Francês do PARFOR/UNIFAP, somados aos demais instrumentos e ao tipo de pesquisa escolhido, tornou-se possível interpretar a realidade humana e a maneira como estes sujeitos se relacionam em sociedade, o que atende aos princípios alicerçados pela teoria marxista.

Vale, portanto, entender que para Marx e Engels (1998, p. 10), “os indivíduos são reais, sua ação e suas contradições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação,” o que implica dizer que ao trazer os sujeitos professores-egressos para o debate sobre o objeto de estudo. No estudo do PARFOR, buscou-se analisar a realidade concreta destes indivíduos em suas condições reais de existência, para compreender de que maneira a formação ofertada teve (ou não) impacto sobre tal realidade. Fez-se com isso, a Mediação com todos os elementos trazidos na pesquisa, para compreender como a visão dos pesquisados é atravessada por ideologias muito bem engendradas para manter as relações de dominação estabelecidas em uma sociedade capitalista.

A partir da visão dos pesquisados do Programa em estudo, foi possível analisar como perceberam a formação recebida, e que desafios enfrentaram no Acesso e Permanência. A investigação fundamentada no MHD possibilitou, então, romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante, ao propor a análise crítica sobre um Programa que seria ‘emergencial’, mas que na ótica desta pesquisadora, já se firmou como política educacional de acesso à Educação Superior.

Entendida a opção pelo MHD, ressalta-se que esta pesquisa se amparou na abordagem qualitativa, considerando como Minayo (2008), que este tipo de abordagem procura revelar muito mais do que dados quantificados. Pois possibilitou, então, interação direta com o universo dos significados, das razões, das emoções, das intenções, dos valores e das atitudes. Isso se torna significativo quando se investiga uma realidade prática como é o contexto da política nacional de formação de professores PARFOR.

Triviños (1987, p. 120) enfatiza que há autores que acabam trazendo a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”, pois de um lado compreendem que se refere às atividades específicas de investigação e por outro, que pode ser caracterizada por traços comuns. Neste diáspora o referido autor reflete sobre as peculiaridades gerais desta abordagem e sobre diferentes modalidades que este tipo de abordagem apresenta, indicando que há um ponto de vista em comum entre os estudiosos, de que “a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades,” e assim, para o autor “só

posteriormente irrompeu na investigação educacional,” a qual interessa a esta Tese, que buscou nos dados empíricos, material para as análises apresentadas.

Em Zanelli (2002, p. 83) encontrou-se também amparo para conduzir esta pesquisa na abordagem qualitativa, já que para este, “o rigor na condução de estudos qualitativos é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coletas, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação.” Isto indicou que depende de o pesquisador identificar e entender todas as particularidades do objeto do estudo, coordenando com maestria as evidências coletadas das inúmeras fontes.

A opção pela abordagem qualitativa nesta investigação justifica-se por sua contribuição em elucidar concepções e ações dos sujeitos que estão diretamente ligados ao contexto da Política de Formação de Professores executada pelo Programa PARFOR, na UNIFAP. Com isso, buscou-se oportunizar a interpretação de inúmeras situações do objeto investigado, possibilitando observar o processo explorado mediante um olhar elucidativo.

Mais do que os aspectos concretos, a abordagem qualitativa permitiu a análise do PARFOR do Amapá, apresentando os antecedentes históricos da formação docente no Estado e a implementação do Programa, buscando identificar a visão dos professores-egressos sobre o acesso e permanência no PARFOR/UNIFAP. Assim, foi possível discutir com mais clareza sua execução, implicações e interferências no contexto educacional na IFES.

Diante do exposto, concorda-se com Minayo (2001), quando afirma que o ganho do pesquisador vem principalmente da ânsia em querer saber se o problema pesquisado tem existência concreta, como ocorre, como se procede dentro do próprio contexto e como se relaciona cotidianamente. Na abordagem qualitativa da pesquisa ora exposta, demarca-se a ótica dos professores-egressos acerca do objeto de estudo, sendo possível analisar como eles o significam. Ademais, entendeu-se com Triviños (1987, p. 133) que “o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo,” o que permitiu a escolha de técnicas que se julgou necessárias à pesquisa e que ora são descritas.

As Técnicas de pesquisa, entende-se que correspondem aos meios técnicos escolhidos para proporcionar objetividade e precisão necessárias a uma investigação social. Buscou-se, portanto, deixar claro o cenário em que foi realizada a obtenção, o processamento e a análise dos dados pertinentes à problemática investigada, quanto aos tipos optou-se pela Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo. Neste segmento do texto atém-se à análise de documentos, reservando-se à fase de campo, a aplicação dos instrumentos de pesquisa empírica, abordada

na próxima seção deste estudo. Gil (2002, p. 62-63) estatiza que o estudo dos documentos apresenta diversas vantagens, pois é uma “fonte rica e estável de dados, não apresentando custos elevados, por não ter necessidade de contato com os participantes da pesquisa, permitindo assim, uma leitura minuciosa das fontes.” Por sua vez, Pádua (1997, p. 62) define a investigação de cunho documental como “aquela realizada a partir de documentos autênticos, contemporâneos ou retrospectivos”, que levam em conta o cunho científico e definem qualidade e tendências.

Logo, a análise dos documentos oficiais que guiaram a política nacional de Formação de Professores em âmbito nacional, e nesse caso em particular o PARFOR/UNIFAP, abarcou, de fato, “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” Os documentos foram analisados com intuito de apontar a concepção de formação de professores presente nas legislações e nos documentos de criação do PARFOR, (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4-5). A partir dessa linha de investigação, sendo que os documentos coletados para análise e suporte da pesquisa propiciaram saber a conjuntura e o objetivo do PARFOR, assim como sua efetivação e execução no contexto do Curso de Letras Português-Francês da UNIFAP.

O levantamento e análise de documentos teve, por isso, o intuito de perceber no âmbito oficial, a lógica instituída nos documentos que regulamentam o plano de formação de professores do PARFOR como política pública de educação brasileira. Fez-se o levantamento dos documentos que constituem as diretrizes reguladoras do PARFOR em *sites* e órgãos legislativos institucionalizados e em seguida, buscou-se documentação junto à CAPES e ao MEC, sendo que neste caso as fontes coletadas e que constam na análise documental foram os Decretos n. 6.755 (Brasil, 2009a) e n. 8.752 (Brasil, 2016); o Acordo de Cooperação Técnica n. 06 (Brasil, 2018) e assim como as Portarias normativas n. 09 (Brasil, 2009b), n. 82 (Brasil, 2017) e n. 220 (Brasil, 2021).

Além destes documentos, foram utilizados os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), sendo que nesta fonte os dados constam de 2012 até 2022. Tanto os documentos obtidos na CAPES como os do INEP, constituíram arcabouço de análise singular para essa Tese e são peças-chave para compreender os meandros organizacionais do Programa. É preciso esclarecer que a análise dos documentos oficiais objetiva “identificar informações factuais que tenham relação com as questões de interesse.” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Neste sentido, os dados evidenciam o ambiente político, econômico e social do objeto estudado, que somados a outros instrumentos de coleta de dados, permitem alcançar os

objetivos e a resposta ao problema desta pesquisa. Outrossim, os documentos oficiais de institucionalização e estabelecimento do PARFOR são apresentados a seguir para possibilitar o conhecimento e a identificação das propostas legais aplicadas na UNIFAP, quando da oferta do Curso em análise:

Quadro 5 – Documentos constituintes da Política Nacional de Formação de Professores (2009-2019)

N.	Tipo de Documento	Natureza	Finalidade da Pesquisa
1	Portaria Normativa 09/2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.	Identificar e analisar a criação e a implementação do PARFOR.
2	Portaria 883/2009	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto n. 6.755/2009.	Conhecer os eixos de sustentação do funcionamento dos fóruns permanentes de apoio à formação.
3	Manual Operativo PARFOR-CAPES/2014	Estabelece o funcionamento do Programa PARFOR em relação a parte pedagógica, financeira e educacional.	Mostrar e analisar as diretrizes de funcionamento do Programa.
4	Relatório de Gestão PARFOR DEB/MEC 2009-2013	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB/MEC.	Expor e analisar os resultados do programa de 2009-2014.
5	Manual de Usuário PARFOR/2019	Dispõe sobre as instruções para o usuário do PARFOR.	Apresentar e analisar as diretrizes de funcionamento e suas atualizações.
6	Resolução 2/2019	Define Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Conhecer e analisar os objetivos e características das DCNF de professores para a Educação Básica.
7	ACT PARFOR 06/2018	Acordo de Cooperação Técnica PARFOR.	Apresentar os meandros do regime de colaboração entre o Estado e os entes federados.
8	Portaria 82 /2017	Aprovar, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR.	Apresentar os objetivos e características do PARFOR.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É necessário reforçar a importância da utilização de documentos nesse estudo, a partir dos quais pode-se identificar a organização do Programa, e as concepções de Formação de Professores impressas nele. Nessa pesquisa buscou-se, também, verificar quais os documentos oficiais existentes no âmbito estadual e municipal, ainda que os mesmos não tenham sido analisados na pesquisa documental, devido à opção por uma linha de investigação que não alcançou tais documentos. Para os objetivos específicos desta Tese foram analisados documentos em âmbito nacional, contudo, entende-se ser válido apresentar os demais documentos encontrados no decorrer dos estudos que resultaram nesta pesquisa, que ora estão dispostos:

Quadro 6 – Documentos Oficiais Estaduais/Municipais do PARFOR/UNIFAP(2014-2018)

N.	Categoria	Disponibilidade
1	Relatório de discentes PARFOR/UNIFAP	Quantitativo de alunos ingressantes, trancamentos, cancelamentos, abandonos e concluintes.
2	Resolução 025/2015-CONSU/UNIFAP	Aprova criação dos cursos de licenciatura do PARFOR/UNIFAP (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História e Letras).
3	Atas dos Fóruns Permanentes SEED/AP (2014-2018)	Atas dos Fóruns Permanentes da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amapá.
4	Atas dos Fóruns Permanentes da UNDIME/AP (2014-2018)	Atas dos Fóruns Permanentes da União dos Dirigentes Municipais de Educação, o qual corresponde a todas as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Amapá.
5	Relatórios de Professores-Cursistas SEED/AP (2014-2018)	Relatório quantitativo de professores-cursistas atendidos pelo PARFOR vinculados a SEED/AP (dados de professores que ingressaram, trancaram, cancelaram, abandonaram) e que concluíram os cursos de licenciatura presencial durante o período da pesquisa.
6	Relatórios de Professores-Cursistas UNDIME/-AP (2014-2018)	Relatório quantitativo de professores-cursistas atendidos pelo PARFOR vinculados as Secretarias Municipais de Educação/AP (dados de professores que ingressaram, trancaram, cancelaram, abandonaram) e que concluíram os cursos de licenciatura presencial durante o período da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assente-se com Lüdke e André (1986) que o pesquisador ao utilizar documentos para extrair informações, deve examiná-los usando técnicas apropriadas, e com cuidado para manuseio e análise. Advertem, porém que os documentos se compõem de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos, os quais devem ser considerados pelo pesquisador. Assim, diante da constatação de que há diversos documentos relacionados à implementação do PARFOR, a Pesquisa Documental mostrou-se imprescindível para os objetivos desta Tese.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PARFOR/UNIFAP

Esta seção tem o propósito discorrer sobre a contextualização história do Amapá, trazendo o percurso da Formação de Professores no Estado. Adentram-se esta etapa para apresentar as demandas de matrículas e concluintes dos cursos de Licenciaturas no Programa, no período de 2012 a 2022, assim trazendo também a análise documental do Curso de Letras Português/Francês do PARFOR da Universidade Federal do Amapá, com abordagem das demandas de Acesso e Permanência discorrendo sobre o quantitativo de transferência, trancamento, jubramento, cancelamento e abandono no percurso do PARFOR naquela IFES.

A análise dos dados do PARFOR no Amapá requer embarcar na história da formação deste Estado, pois a carência de professores tem raízes no próprio contexto histórico. Vale explicar então, que em 1943 o Amapá foi desmembrado do Estado do Pará, quando da criação do Território Federal do Amapá (TFA), por meio do Decreto-Lei n. 5.812/43 (Brasil, 1943), passando a ser administrado de forma conjunta entre o Governo Federal e o Estado do Pará.

Em 27 de dezembro de 1943, Getúlio Vargas designou o capitão Janary Gentil Nunes para assumir o posto de primeiro governador do território. Janary, como era conhecido, exerceu mandatos no período de 1963 a 1971, instituiu como capital do território, o município de Macapá e no decorrer dos seus mandatos, percebeu que havia inúmeros desafios para estruturar um território então recém criado, bem como para organizar um sistema educacional que na verdade, não existia.

Assim, com o intuito de desenvolver o sistema educacional, como forma de trazer o progresso, o interventor delegou aos professores da época, a tarefa de aperfeiçoar o nível escolar do mais novo Território. De acordo com Lobato (2009), o objetivo do primeiro Governador era que tanto os professores, quanto o contexto escolar pudessem assumir o compromisso com a Educação de transformar o ex-Território Federal do Amapá, auxiliando as pessoas e incentivando a mudança no modo de pensar. Assim, pensava o governador que o Amapá poderia se desenvolver economicamente, e crescer no contexto econômico-político e social. Dessa forma, buscando atender aos objetivos planejados e pretendendo transformações significativas, o governante tomou algumas providências emergenciais, para aprimorar a Educação no amapaense:

(...) expandiu o número de grupos escolares passando para vinte e três (23), bem como estipulou o novo horário de funcionamento das escolas para três

(03) turnos, ampliando ainda o número de professores/as para trinta e três (33), instalando a Cooperativa Agrícola Escolar. Cria ainda o curso ginásial, fazendo-o funcionar num prédio que no início chamou-se Ginásio Amapaense e posteriormente, Escola Barão do Rio Branco, além da **formação de professores/as através de cursos de férias oferecidos no período de recesso escolar**. (Rodrigues; Custódio; Foster, 2018, p. 121, grifos nossos).

Como se verifica o excerto, as medidas adotadas pelo governador do TFA no que tange à Formação de Professores, ocorriam nas férias escolares, e tinham como um dos princípios transmitir aos docentes técnicas inovadoras para auxiliar no processo-aprendizagem, assim como a propagação de concepções do sistema de governo que se encontrava em atividade naquele período.

Nessas formações, conforme de Rodrigues, Custódio e Foster (2018, p. 123), o próprio governador estabelecia a forma como os “docentes deveriam agir em sala de aula com seus alunos,” pois na visão do governo, o trabalho deveria ter disciplina para melhorar o nível de escolaridade da população amapaense. Com isso, nota-se que a principal finalidade era elevar o nível escolar amapaense para uma população mais alfabetizada, visto que grande parte da população do Amapá era formada de pessoas analfabetas, comprovado pelos autores ao constatarem que a forma de registro nos livros de ponto do Governo era a “datiloscopia do dedo polegar”.

É importante destacar que na época em que o TFA foi desmembrado do Estado do Pará sua população era de aproximadamente vinte e 26.000 (vinte e seis mil) cidadãos. Segundo Rodrigues, Custódio e Foster (2018, p. 123), eram atendidos por 7 (sete) escolas localizadas: duas em Macapá; uma no Amapá; uma na Vila de Mazagão Velho; uma no Rio Pedreira; e uma em Oiapoque, sendo que nenhuma escola tinha caráter privado. Ademais, 295 (duzentos e noventa e cinco) alunos eram atendidos nestas escolas, as quais eram totalmente desprovidas de recursos materiais, financeiros e estrutura física. Os estudiosos destacam que o quadro docente possuía 10 (dez) professores ativos, dos quais 5 (cinco) eram leigos e 5 (cinco) normalistas.²²

Como se verifica, a Formação de Professores veio junto com o próprio desafio de constituir educação em um território nascente, que sempre precisou contar com os professores leigos. Constata-se também, que nesse período o número de professores era insuficiente, pois eram apenas dez docentes para trabalharem em sete escolas. Apesar desta realidade, January

²²Professoras normalistas eram mulheres que do curso Normal, conhecido como Magistério de 1º grau ou pedagógico. Trata-se de um tipo de habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://searchq=professor+normalista+o+que+faz&oq=professor+normalista&aqs=chrome.1.69i57j0i512.6833j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

cobiçava muito o progresso, buscando um novo cidadão amapaense, mas destemido, ativo, engajado no lucro, almejando o crescimento econômico não apenas local, regional, mas também nacional, embora desenvolvendo uma forma de política centralizadora, comparada ao “coronelismo” (Paiva, 2006). Logo, buscava despertar no amapaense um novo jeito de Educação e de vivência de maneira abrupta.

Dessa forma, para o governador do TFA a única maneira de alcançar seus propósitos era estimular um modelo de Educação que ele acreditou ser o mais concreto que poderia dar certo, fazendo com que o lugar prosperasse. Assim, o ensino por sua vez, restringia-se à exaltação e à valorização do seu governo, considerando-se antipatriota e contrária ao desenvolvimento da região qualquer contestação da autoridade governamental (Rodrigues; Custódio; Foster, 2018, p. 122).

O currículo tinha como principal objetivo ensinar aos estudantes conhecimentos de leitura, escrita e Matemática, visto que era insuficiente a uma população em construção, para qual se almejava cidadãos instruídos e motivados a desenvolverem sua região (Santos, 2012). O “arranjado” quadro de professores vinha, normalmente, de Estados próximos, como Pará, Ceará, Maranhão e de outras cidades da Região Nordeste, interessado em honorários vantajosos. Os docentes contratados eram leigos ou possuíam certificados de conclusão de Curso Normal, o então, Magistério, como visto anteriormente, cursados no Estado do Pará, uma vez que a Escola Normal no Amapá começa a funcionar somente em 1949. (Rodrigues; Custódio; Foster, 2018, p. 123).

Diante do exposto, verifica-se que mesmo antes de o TFA se tornar Estado do Amapá, já havia carência de professores qualificados para atuarem em turmas de Ensino Fundamental, pois Janary Nunes tinha em seu governo professores sem a preparação adequada, mesmo selecionando docentes que detinham diploma de nível médio. Ressalta-se que a educação amapaense ainda se encontrava em fase embrionária, sendo que de acordo com Ferreira (2005, p. 103) “a pedra fundamental da educação amapaense foi lançada em 1944, com edificação da Escola Doméstica (depois Ginásio Feminino de Macapá, hoje Escola Estadual Irmã Santana Rioli), em Macapá.” No texto a pesquisadora também faz um interessante apanhado do desenvolvimento das escolas, ressaltando que apenas em 1949 foi criada a Escola Normal, depois Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA), que após a extinção dos Cursos Normais de nível Médio, em suas instalações inseriu-se o Centro de Referência Educacional para o Desenvolvimento Sustentável (CRDS) sendo hojeo prédio da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) apresentados na Tese de Ferreira (2005, p. 103), apresentam a *Estatística do ensino primário geral – organização geral do ensino no TF do Amapá*, a qual foi a estatística mais antiga encontrada pela pesquisadora e evidenciada nesta Tese. Assim, considera-se importante trazer os quadros da pesquisadora para apresentar o cenário da Educação amapaense nos anos 1940.

Quadro 7: Matrícula Inicial/Final por Municípios, segundo níveis de ensino no Território Federal do Amapá (1947)

MATRÍCULA INICIAL					
MUNICÍPIOS	PRÉ-PRIMÁRIO		PRIMÁRIO		Total
	Maternal	Infantil	Comum	Supletivo	
Macapá	-	135	1.729	400	2.264
Amapá	-	43	906	210	1.159
Mazagão	-	35	310	133	478
Oiapoque	-	25	282	39	346
Total	-	238	3.227	782	4.247

MATRÍCULA FINAL					
MUNICÍPIOS	PRÉ-PRIMÁRIO		PRIMÁRIO		Total
	Maternal	Infantil	Comum	Supletivo	
Macapá	-	112	1.712	322	2.146
Amapá	-	43	808	172	1.023
Mazagão	-	33	258	55	346
Oiapoque	-	24	256	23	313
Total	-	212	3.044	572	3.828
fonte: IBGE (1947)					

Fonte: Quadro de Ferreira (2005).

No que tange à Formação de Professores, a referida pesquisadora apresenta importante quadro, também de 1947 e que mostra qual era o quantitativo de professores à época. Faz-se importante para esta discussão também trazer esses dados, já que vislumbrou como estava constituído o corpo docente no TFA.

Quadro 8 – Pessoal Escolar Docente e não-Docente por Município, no Território Federal do Amapá (1947)

MUNICÍPIOS	FUNCIONÁRIOS		Total
	Docentes	Não-Docentes	
Macapá	49	6	55
Amapá	30	2	32
Mazagão	15	2	17
Oiapoque	12	2	14
Total	106	12	118
fonte: IBGE (1947)			

Fonte: Quadro de Ferreira (2005).

É possível observar nos quadros que ao comparar o número de docentes 106 com o número de matrículas, havia um percentual baixo de professores em relação ao quantitativo de alunos, porém, Ferreira destaca que: “de um total de 118 funcionários, 106 eram professores, redundando em 90%, para atender a 4.247 alunos, o que representa ênfase governamental ao ensino.” Novamente, verifica-se que havia a necessidade de investir não somente na construção de escolas, o que vinha sendo feito, mas também no aumento do corpo docente. Isso perdurou até o período de 1979 a 1985, quando se diz que houve a transição para que o TFA viesse a se tornar Estado. Fato também importante é que foi em 1970 que nasceu o Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá.

Neste período de transição, o governador era o carioca e capitão-de-mar-e-guerra Annibal Barcellos (1979-1985), o qual fora nomeado pelo Presidente da República, o General João Batista de O. Figueiredo. Barcellos se manteve até os primeiros quatro meses do governo Sarney, ou seja, foi último governador da era militar e o primeiro eleito do Estado. No que concerne à educação, vale destacar que os dados contidos no Diagnóstico do setor Educação no Amapá (1978-1985), patrocinado pelo INEP, e que foi formulado por uma equipe de educadores da então Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEECE – hoje SEED) e do extinto NEM (embrião da futura Universidade Federal do Amapá: UNIFAP) são importantes para compreender esse período de transição. O diagnóstico indicava, segundo Ferreira (2005, p. 108), “uma revisão da função social da Escola Pública, no Amapá,” bem como que esta revisão era “imperiosa, para que a Escola pudesse cumprir sua função institucional de atendimento às classes populares, preparação de mão-de-obra e oferecimento de um ensino compatível com a realidade social.”

Assim, pode-se afirmar que o cenário educacional no Amapá entre as décadas de 40 e 80, séc. XX era de uma situação muito precária em relação ao quantitativo de professores qualificados, embora ofertando programas de formação continuada aos docentes que não tinham formação para atuarem em turmas do Ensino Fundamental. Nascimento (2017) destaca que os cursos de formação eram de Licenciatura Curta e eram ofertados e realizados em conjunto com a UFPA, sendo autorizados pelo CNE, e mesmo assim, o quadro de professores permanecia insuficiente.

Somente em 1988 é que “para Roraima e Amapá havia o doce gosto da autonomia – [pois] os dois Territórios Federais estavam sendo elevados à categoria de Estado,” com a promulgação da Constituição Federal/88, (Ferreira, 2005, p. 109). A partir de então, delineou-se um novo percurso na educação do agora Estado do Amapá, pois contando com um

quantitativo aproximado de 289.397 habitantes, foram tomadas medidas para o avanço na Formação dos Professores. Uma destas ações foi a criação do Centro de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos – CEFOR, órgão vinculado a então, hoje SEED/AP, em 23 de dezembro de 1996, tendo como intuito a coordenação, planejamento e execução da política de formação e sua efetividade para os servidores docentes do Estado.

Dessa maneira, segundo Rodrigues, Custódio e Foster (2018, p. 123), nos anos de 1990, “por força da legislação educacional, o Governo Estadual do Amapá traça em conjunto com a UNIFAP, um plano com a finalidade de qualificar professores,” e então, oferta em 1997 o chamado “Curso de Suficiência²³,” buscando oportunizar formação inicial superior para os professores da rede pública de ensino. No entanto, de acordo com os autores, tal curso não deu conta de suprir a necessidade de professores formados e por conta disso, a UNIFAP e o Governo do Estado do Amapá (GEA) se aliaram às prefeituras de Laranjal do Jarí, Serra do Navio, Amapá, Calçoene, Pracuúba, Ferreira Gomes, Porto Grande, e até mesmo o Afuá/PA, para firmar no ano de 2000, o Convênio que perdurou até 2004. (UNIFAP, 2000).

Vale ressaltar aqui interessante estudo de Sá e Ferreira (2021, p. 36) que analisam o desenvolvimento da Educação Básica no Amapá, no interstício entre 1991 e 2003 e cujos dados de formação docente fazem visualizar o cenário que se apresentava nos anos 2000. Segundo os estudiosos, no Estado do Amapá:

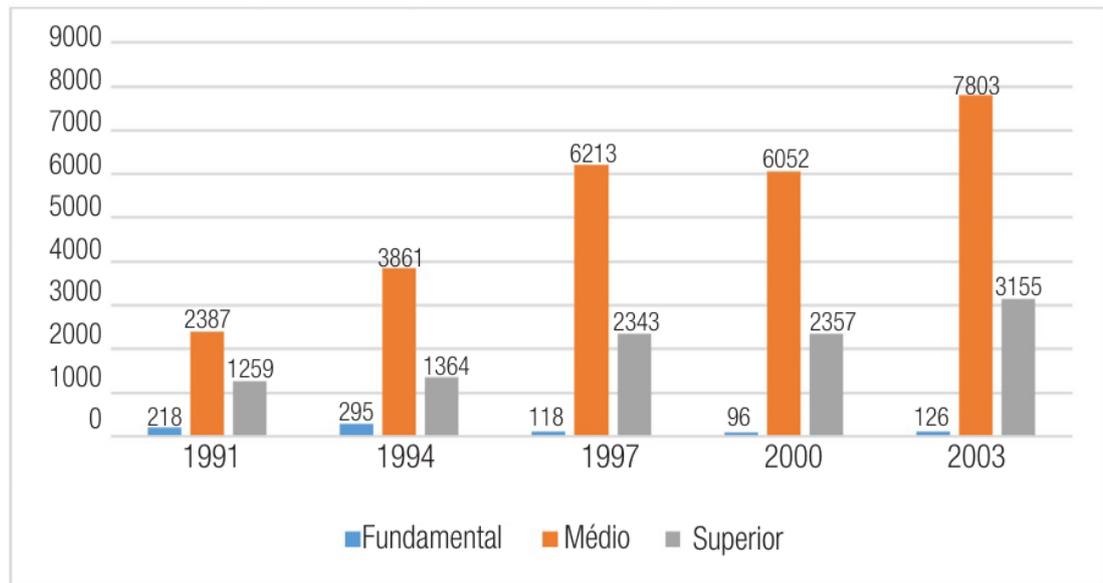
o índice de profissionais com nível superior, no início da década de 1990, era de 32%, mas caiu para 28%, no final da década. O número de professores com nível médio apresentou aumento real e relativo em toda a década, mantendo-se entre 72 e 70% do total de profissionais. O número de professores leigos (nível fundamental) caiu para 1%.

Diante disso, Sá e Ferreira (2021) analisam que “houve uma tendência de crescimento da formação de professores em nível médio entre 1998 e 2000,” sendo que creditam a isso ao Programa de Demissão Voluntária (PDV)²⁴ que exonerou profissionais a partir de 1998, muitos dos quais tinham formação majoritariamente de nível médio. Assim, apresentam o Gráfico (figura 5) no qual demonstram a evolução.

²³ esse programa foi lançado em 1999, através da Medida Provisória n. 1.917/1999, pelo governo federal e também por vários governos estaduais, em alguns casos, inclusive, por imposição da própria União para "rolagem" de suas dívidas, foi visto como solução emergencial para a redução dos gastos com pessoal no setor público e, conseqüentemente, a diminuição dos custos operacionais da máquina administrativa, enquanto não se consegue gerar mudanças mais duradouras nessa área, que se esperam ser produzidas pela reforma em tramitação no Congresso Nacional (Brasil, 1999). Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7782>

Figura 2- Evolução da Formação Docente no Amapá (1991-2003)

Gráfico 3 – Evolução da formação docente do Amapá, de 1991 a 2003



Fonte: Gráfico de Sá; Ferreira (2020).

Conforme se observa nos dados de Sá e Ferreira (2021), havia nos anos 2000 um grande quantitativo de professores com formação em nível médio. Isso não condizia com as exigências da LDB/96 e, apesar do aumento do número de professores com formação superior (de 1.259 em 1999, para 2.357 em 2000), ainda se precisava atuar para elevar estes números. Foi então que o referido Convênio com o Governo do GEA, possibilitou formar mais de 2.300 (dois mil e trezentos) professores da rede pública de ensino estadual, conforme Relatório de Gestão UNIFAP, gerado no período de 2000 a 2001 (Quadro 10). Por conta disso é que nos dados de 2003 apresentados em Sá e Ferreira (2021) já é possível verificar um significativo aumento do número de professores com formação superior (3.155).

Sobre o Convênio do GEA/UNIFAP, verifica-se no Quadro 9 que foram ofertadas 3.175 vagas, sendo que se formaram 2.499 professores e grande parte desses concluintes era do Curso de Pedagogia, mesmo o curso de suficiência tendo ofertado nos anos subsequentes outros cursos como os de História e Geografia:

Quadro 9 - Relatório do Processo seletivo especial SEED/AP (2000-2001)

Processo seletivo especial município de Macapá				
Curso	Vagas	Inscritos	Candidato/Vagas	Concluintes
Pedagogia	2.500	2.826	1,13	1.881
Processo seletivo especial municípios do Amapá/Calçoene/Pracuúba				

Curso	Vagas	Inscritos	Candidato/Vagas	Concluintes
Pedagogia	310	310	1,00	206
Processo seletivo especial municípios de Ferreira Gomes/Porto Grande/Serra do Navio				
Curso	Vagas	Inscritos	Candidato/Vagas	Concluintes
Pedagogia	115	124	1,08	81
História	50	50	1,00	29
Total	165	174	1,05	110
Processo seletivo especial município de Afuá, Estado do Pará				
Curso	Vagas	Inscritos	Candidato/Vagas	Concluintes
Pedagogia	200	220	1,10	192
Quantitativo total de vagas ofertadas		3.175	Total de Concluintes	2.499

Fonte: DAVES/UNIFAP (2022).

Vale ressaltar que o critério de escolha pelos municípios mencionados é que esses apresentavam maior demanda desses profissionais do magistério sem a devida formação, o que afetava essencialmente o processo ensino-aprendizagem e a qualidade do ensino. Esse breve contexto histórico da formação inicial de professores no Amapá é importante para entrever as dificuldades no desenvolvimento da educação no Estado-*locus* desta pesquisa.

Percebe-se que houve certo avanço na qualificação dos docentes no Estado do Amapá, com a parceria entre o Governo do Estado/SEED e a UNIFAP firmada em convênio, já que possibilitou formação inicial em nível superior para os docentes em todos os municípios. Isso porque, ainda que não houvesse polos da UNIFAP em todos os 16 municípios, os professores puderam se deslocar para os mais próximos de suas localidades e assim, fazer os cursos no período de 1997 a 2003. Assim, em 2009, ou seja, antes do início das atividades do PARFOR, o cenário do Estado do Amapá, quanto ao número de professores que não atendiam à exigência de formação estabelecida na LDB/96 era o seguinte:

Quadro 10 - Número de Professores da Educação Básica no Estado do Amapá (até 2009)

Ensino Médio/ Normal/ Magistério	Fundamental	Ensino Médio	Total
4.336	71	322	4.729

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Estatística do Professor, 2009.

Esse cenário, cujo número de professores sem formação em nível superior (4.729) era bastante expressivo, tornou propícia a entrada do PARFOR no Estado, já que mesmo com certo avanço permitido pelo Convênio entre o Governo/AP e a UNIFAP (Relatório de Gestão-UNIFAP, 2000), ainda existia carência de professores com a formação exigida pela LDB/96.

Essa análise decorre do fato de que havia significativa demanda para o PARFOR nos anos de 2012 a 2022, o que pode ser confirmada:

Tabela 4 – Demanda do PARFOR no Estado do Amapá (2012-2022)

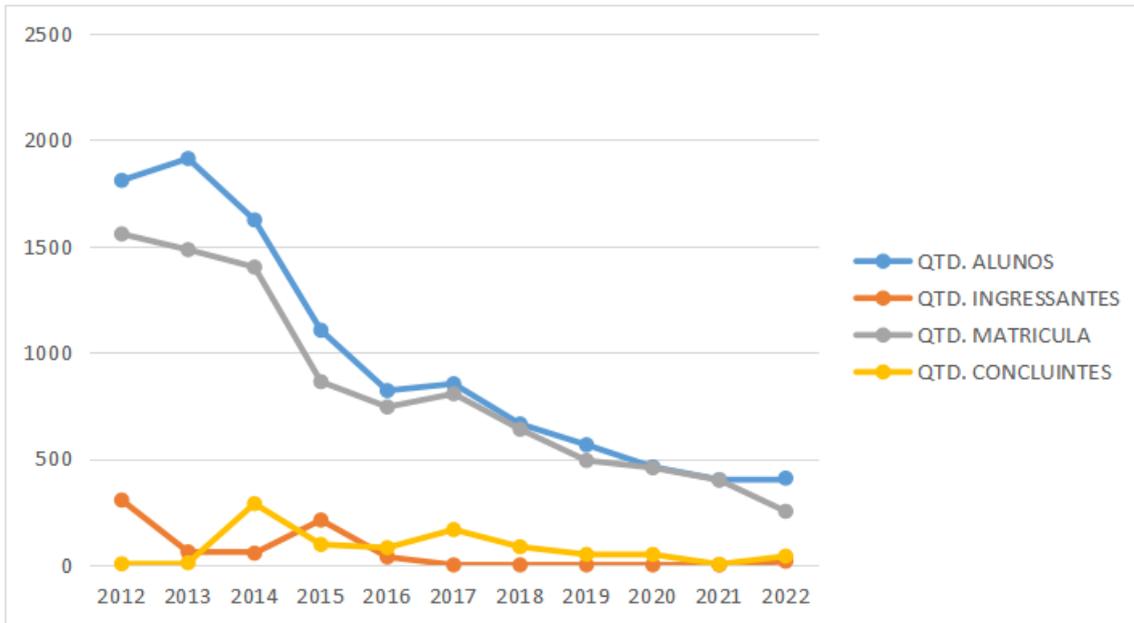
Ano	ALUNOS INGRESSANTES	MATRÍCULA	CONCLUINTES
2012	1809	305	1557
2013	1912	61	1483
2014	1623	55	1401
2015	1104	211	862
2016	820	37	743
2017	852	0	805
2018	663	0	638
2019	565	0	491
2020	461	0	457
2021	401	0	399
2022	408	17	252
Total	10.618	686	9.088

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

Os dados da Tabela 4 mostram um quantitativo total de 10.618 alunos aptos ao ingresso no Programa, mas deixam entrever que houve apenas 873 concluintes, o que demonstra que ainda há muitos professores atuando sem a formação mínima necessária. Entretanto, ainda seguindo a análise dos dados, é possível constatar que em 2012 o quantitativo de alunos era de 1.809 e em 2022, esse número se reduziu para 408, o que pode ser visto sob dois pontos de vista: ou o Programa atingiu sua meta de promover a formação e consequentemente, a demanda foi-se reduzindo; ou por outro lado, permanecem muitos professores atuando sem a formação.

O fato é que quando se analisa a demanda no recorte temporal escolhido, há enorme discrepância entre a demanda, ou seja, quantidade de alunos aptos para o Programa, e concluintes, sendo 2014 o ano com maior número de concluintes (288) e 2021 o de menor quantitativo (3). Trata-se, nesta análise de um percentual baixo em relação ao número total de alunos e quando este montante é visto na totalidade da região Norte, verifica-se um desnivelamento quanto aos demais Estados da Região, conforme visto anteriormente na Tabela 3. Para melhor visualização, elaborou-se o Gráfico 3 a seguir, que demonstra como o Programa veio apresentado baixos números no recorte temporal de 2012-2022:

Gráfico 3 – Abrangência do PARFOR no Amapá (2012-2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

No Gráfico 4 consta que os dados de ingressantes sempre esteve bem abaixo do número de alunos classificados e dos matriculados, seguindo quase que uma linha reta no decorrer dos anos. Esses dados concernentes ao Amapá podem ser analisados sob o ponto de vista de ser um Estado relativamente novo e de densidade populacional menor que outros Estados da Região Norte, o que derivaria em uma demanda pequena, mas ainda assim o baixo número de concluintes não se justifica. O baixo número de concluintes (873) em um período de dez anos (2012-2022) representa para o Amapá a existência de muitos professores que ao não finalizarem os Cursos, permanecem engrossando os números de docentes que continuam atuando sem a formação devida e requerida por força legal.

Os achados no Amapá e que foram apresentados no Gráfico 4, coincidem com muitos estudos sobre o PARFOR, dentre os quais se destaca o de Sotero (2016, p. 262) que ao analisar as contradições da profissionalização e precarização do trabalho docente, destacou que “embora a oferta realizada pelo PARFOR seja insuficiente para atender à grande demanda por formação inicial e continuada, constata-se que o número de matriculados está sendo menor que a oferta.” A estudiosa ressalta que a situação se agrava quando são observados o reduzido número de matrículas e as altas taxas de evasão, trancamentos e transferências, o que vai se refletir em baixos índices de concluintes no Programa.

Os dados capturados e apresentados na Tabela 4 e no gráfico 4 são correspondentes ao Estado do Amapá, de forma geral, porém há que se destacar a importância da UNIFAP neste

contexto, já que é a IES com maior demanda de PARFOR no Estado do Amapá. Assim, é preciso considerar que tal expansão do Programa foi tão acelerada que propiciou a implantação do PARFOR Equidade, categoria que abrange licenciaturas específicas para Educação Escolar Indígena, quilombola e do campo, assim como Educação Especial Inclusiva e educação bilíngue de surdos. Isso demonstra a tendência de o PARFOR estar se tornando uma política educacional, de fato, e não emergencial.

Como *locus* desta investigação, é preciso trazer alguns apontamentos sobre a Universidade Federal do Amapá. Trata-se de instituição composta por quatro (04) *campi* em funcionamento, assim distribuídos: *Campus* Marco Zero do Equador, localizado no município de Macapá, *Campus* Oiapoque, também conhecido como *campus* Binacional, situado no município de Oiapoque, *Campus* Mazagão, no município de Mazagão e *Campus* Santana, no município de Santana. Em 2021, contabilizava 10.738 (dez mil, setecentos e trinta e oito) discentes distribuídos nos Cursos de Graduação, Pós-graduação, Educação a Distância, e PARFOR (Universidade Federal do Amapá, 2021). Vale destacar que o PARFOR também foi implementado na UEAP e no Instituto Federal do Amapá – IFAP, no entanto, tal como já justificado anteriormente, optou-se por realizar a pesquisa no PARFOR da UNIFAP.

A capital onde se localiza a UNIFAP é Macapá, a qual é a 6ª cidade mais rica do Norte brasileiro, com renda per capita de R\$24.768,62, contando com 442.933 mil habitantes. Ressalta-se que aproximadamente 60% da população do Estado do Amapá está na capital, Macapá. A área de Macapá é de 6.563.849 km², o que representa 4,4863 % do Estado, 0,1663 % da Região e 0,0754 % de todo o território brasileiro. (IBGE, 2022).

Conforme citado, a UNIFAP possui *campi* em outros municípios do Estado, além da capital, onde se localiza o maior, qual seja o *Campus* Marco Zero. A inserção da UNIFAP no interior do Estado ocorreu a partir de 1997 com a Resolução do Conselho Superior n. 04 de 09/09/1997/CONSU-UNIFAP, objetivando expandir cada vez mais o polo de desenvolvimento em Educação Superior do sudoeste do Amapá e assim, institucionalizou-se o processo de interiorização da Educação Superior no referido Estado. Isso oportunizou o acesso dos cidadãos das comunidades mais afastadas, por meio de convênios celebrados com as prefeituras municipais.

Vale destacar que, além de influenciar diretamente no Estado do Amapá, a UNIFAP contribui de forma expressiva em parte da região Norte, especialmente na região do Baixo Amazonas e da Foz, nos municípios paraenses adjacentes ao Estado, como Almeirim, Monte Alegre, Gurupá, Prainha, Afuá, Anajás, Chaves e Breves. Esses municípios têm mais relações

econômicas e sociais com o Amapá do que com a própria sede, o Pará. Isto leva grande parte da população jovem a migrar para o Amapá com intenções de qualificação profissional, sendo admitidos em vários cursos da UNIFAP e neste contexto, pode-se afirmar que a UNIFAP cumpre seu papel de inserção regional (Plano de Desenvolvimento Institucional/UNIFAP, 2022).

Em termos de formação superior, pesquisa e extensão, a UNIFAP é a maior instituição do Estado do Amapá, tanto no que diz respeito aos recursos humanos (docentes e técnicos), quanto ao número de alunos, pois além de sua estrutura física com laboratórios, salas de aula, biblioteca, e etc., otimiza a inserção de populações da região Norte na Educação Superior, tendo inclusive, implantado uma Bonificação Regional de 20% nas notas de ingresso na instituição via ENEM, SISU e Vestibulinho, para os residentes da região Norte do País.

Atualmente, a referida instituição mantém o processo de interiorização com o orçamento da Matriz OCC (Orçamento de Custeio e Capital), e encontra-se efetivado em 3 (três) municípios: o *Campus* Oiapoque (denominado *Campus* Binacional), que atua com 8 (oito) cursos; o *Campus* Santana, com 3 (três) cursos de licenciatura; e o *Campus* Mazagão, que oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo, Agronomia e Biologia. Além desses 3 (três) *campi*, a Universidade possui estrutura física nos municípios de Amapá, Laranjal do Jarí e Tartarugalzinho. E, ainda, áreas nos municípios de Calçoene, Porto Grande e Cutias (Universidade Federal do Amapá, 2022).

Toda esta descrição da UNIFAP foi necessária para demonstrar que, dentre as muitas ações relevantes para o desenvolvimento local e regional da Amazônia, desde 2009 a referida IES institucionalizou também o PARFOR, assinando o Acordo de Cooperação Técnica n. 6/2018, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para ofertar cursos de licenciatura no município de Macapá, no *campus* Marcos Zero do Equador. Assim, em 2010 iniciaram-se as atividades pedagógicas do PARFOR/UNIFAP.

O PARFOR/UNIFAP conta com oito (08) cursos de licenciatura em diversas áreas, quais sejam: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras Português-Francês, Matemática e Pedagogia. O curso de licenciatura em Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP, no *campus* Marco Zero do Equador. Dentro da perspectiva desta investigação, a opção pela UNIFAP como *locus* se deu por diferentes motivos, dentre eles porque esta pesquisadora é também docente da instituição e foi coordenadora do PARFOR, como dito anteriormente. Ademais, escolheu-se o curso de Letras Português-Francês para análise dos dados empíricos devido ao significativo número de egressos. Tem-se

ainda que a UNIFAP é IES com mais cursos atendidos pelo PARFOR, dentre as três instituições que abrigam o Programa no Estado do Amapá. A seguir, esta Tese embarca na análise documental do curso de Letras Português/Francês da UNIFAP.

3.4 O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS/FRANCÊS DO PARFOR/UNIFAP: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Ainda analisando o Programa PARFOR na Amazônia, nesta subseção são discutidos os dados referentes ao *locus* deste estudo, qual seja o curso de Letras Português–Francês na UNIFAP. Faz-se mister observar que os dados de outros cursos do PARFOR/UNIFAP também são observados para localizar e evidenciar o curso que é o foco desta Tese. Entende-se que esta análise possibilita entrever o movimento do acesso e permanência dos cursistas no recorte temporal de 2012 a 2022, e se juntará aos dados da pesquisa de campo, para que as reflexões sejam melhor embasadas.

Inicialmente, deve-se considerar que o curso de Letras Português-Francês foi implementando a partir do curso regular, o que enseja breves notas que auxiliam também a ver com mais precisão o cenário do curso de Letras Português-Francês. Assim, o curso regular de Letras nasce juntamente com a Fundação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a qual se institucionaliza por meio do Decreto n. 98.977 (Brasil, 1990), de 02 de março de 1990. A UNIFAP é mantida pela União, vinculada ao Ministério da Educação e com foro na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá.

Neste primeiro momento, o curso de licenciatura em Letras, era apenas Letras Português, “mas com caráter autônomo para atender tanto a aspiração dos professores locais, quanto a necessidade da Secretaria de Educação em habilitar e qualificar o seu quadro de pessoal no exercício do magistério na área de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas” (Projeto Pedagógico de Curso de Letras Português-Francês-PARFOR/UNIFAP, 2019, p. 9-10).

Ao longo dos anos, no entanto, surgiu a necessidade de se implantar na instituição as línguas estrangeiras, muito pela demanda no Estado, tendo em vista ser localizado em zona de fronteira com a Guiana Francesa. Assim, criou-se a licenciatura em Letras Português-Francês. No início, apenas um professor atuava no eixo das disciplinas específicas da língua francesa, pois somente em 2008 houve concurso para docentes do magistério superior para a especificidade da língua francesa. A partir de então, o curso regular de Letras Português-Francês foi se firmando como mais uma opção de licenciatura para os estudantes.

É nesse contexto que em 2009, visando proporcionar aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica a formação exigida pela LDB/1996 (Brasil, 1996), que foram implantados Cursos de Licenciatura Plena via PARFOR na UNIFAP, dentre os quais estava o de Letras Português-Francês/PARFOR, sendo que optou-se naquele momento por utilizar os mesmos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos regulares. Nesse sentido, os atos normativos que fundamentaram a implantação dos cursos são originários dos cursos regulares da instituição: LDB/96, os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001; a Resolução CNE/CES n. 18, de 13/03/2002 e a Resolução n. 1, CNE/CP de 18/02/2002, que estabelece cargas horárias mínimas para os Cursos de Licenciatura. (Projeto Pedagógico de Curso de Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP, 2015).

Somente em 2015, ou seja, seis anos após a aprovação do curso de Licenciatura Plena em Letras Português-Francês/PARFOR é que a Resolução n. 6 de 2015, do Conselho Superior da UNIFAP (CONSU-UNIFAP, 2015), tratou, especificamente, das normativas dos cursos no PARFOR, aprovando a implementação para funcionamento:

em módulos semanais, em tempo integral (de segunda-feira a sábado), durante os meses de recesso dos professores-acadêmicos (janeiro-fevereiro; julho). A carga horária total é de 4140 (quatro mil cento e quarenta), distribuídas em nove módulos¹ ou quatro anos e meio. Sua estrutura curricular propõe uma estreita relação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas[...] 2.595 (duas mil, quinhentas e noventa e cinco) horas de conteúdos curriculares científico-culturais (eixos de formação básica e específica); 360 (trezentas e sessenta) horas de disciplinas pedagógicas (eixo de formação pedagógica) 405 (quatrocentas e cinco) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 420 (quatrocentas e vinte) horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso; 210 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico culturais; 90 (noventa) horas para Trabalho de Conclusão de Curso 60 (sessenta) horas de disciplinas optativas e/ou módulos livres. (CONSU/UNIFAP, res. n. 6/2015).

É relevante enfatizar que o curso de Letras Português-Francês/PARFOR contou à época da implantação com o projeto do curso regular, adotando a matriz do curso de licenciatura regular da UNIFAP, com duração de 4 anos e meio, “por entender-se também que os acadêmicos do PARFOR, deveriam receber a mesma formação que a do Curso Regular.” Por conta disso, apenas em 2019 é que o colegiado aprovou ajustes na matriz curricular, desta feita, adequadas ao PARFOR. (Projeto Pedagógico de Curso de Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP, 2015).

Seguindo este percurso histórico, o PARFOR inicia oferta de cursos de licenciatura em 2009, e dentre eles estava o curso de Licenciatura Plena em Letras Português-Francês/PARFOR. Os dados obtidos no Censo da Educação Superior do INEP, no entanto, constam a partir de 2012, somente. De acordo com esses dados, existem na UNIFAP 8 (oito) cursos, distribuídos em diferentes áreas, conforme o quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Matrículas nos cursos de Licenciaturas do PARFOR/UNIFAP (2012-2022)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Artes Visuais	171	136	131	93	51	39	36	32	32	29	19	769
Ciências Biológicas	197	175	173	66	83	80	78	74	56	50	31	1.063
Física	5	20	17	19	19	18	17	12	13	10	4	154
Geografia	102	99	136	109	137	129	90	75	73	64	41	1.055
História	157	126	112	108	91	76	71	60	52	46	33	932
Letras Português-francês	171	161	103	127	9	163	160	145	140	137	72	1.388
Matemática				27	46	37	35	31	29	26	16	247
Pedagogia				155	154	154	78	37	34	34	35	681
Total	868	757	713	743	590	696	565	466	429	396	251	6.289

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

Conforme o quadro 11 o Curso de Letras Português-Francês tem o maior número de matrículas no período de 2012 a 2022, totalizando 1.388, enquanto o de menor quantitativo é o de Física, com apenas 154. Ambos os cursos iniciaram oferta no primeiro ano de implantação do PARFOR na instituição, juntamente Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia e História. Apesar de esta seção evidenciar o curso *locus* da Tese, a comparação com os demais cursos é válida para verificar a abrangência do Programa, bem como se os números justificam a amplitude e a permanência dele como via de formação de professores.

Assim, na comparação entre a baixa procura pelo curso de Física, em relação à Português-Francês, é preciso considerar que o interesse por este último pode estar relacionado ao fato de que o Estado do Amapá é localizado em região fronteiriça com a Guiana Francesa e culturalmente falando, sempre buscou contato com a França, por conta deste aspecto geográfico. Isso é notório quando se evidencia que a língua estrangeira de maior prestígio chegou a ser o Francês, ensinado na Educação Básica nas séries iniciais e no Ensino Médio. Disso pode decorrer a grande procura pela formação em francês, apesar de esse cenário vir se

modificando após a Lei n. 13.415/17 (Brasil, 2017), com a obrigatoriedade do Ensino de Língua Inglesa a partir do sexto ano e o novo *status* de Língua Franca que o Inglês adquiriu.

Já a baixa demanda observada no Curso de Física, que também se verifica em outro curso da área de exatas, o Curso de Matemática com apenas 247 matriculados no período, pode estar voltado ao conhecido problema da evasão em cursos nesta área, tema que vem ensejando inúmeros trabalhos científicos, ou seja, não é uma particularidade do Amapá. Apenas à título de exemplo, observa-se que no trabalho de Garcia e Gomes (2022) sobre evasão, especificamente em cursos da área de Ciências Exatas, foram identificadas 30 causas distintas, dentre as quais destacam-se: dificuldade e desempenho acadêmico/Reprovação; falta de conhecimento do Ensino Médio e Didática e metodologia de ensino dos professores e instituição. Assim, ainda que a análise seja sobre os dados de matrícula, é preciso considerar que essa conhecida evasão e suas causas se reflitam na reduzida procura pelo curso. Ainda sobre o quadro 12, ressalta-se que os cursos de Pedagogia e Matemática foram os últimos a lançarem ofertas no PARFOR, e portanto, os dados alimentados constam de 2012 a 2022, somente.

Retomando os dados do curso de Letras-Francês, convém pontuar que mesmo com maior quantitativo de matrículas, isso não se reflete no maior número de concluintes, como mostram os dados apresentados no quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Concluintes nos Cursos de Licenciaturas do PARFOR/UNIFAP (2012-2022)

CONCLUINTE												
ANO CURSO												Total
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Artes Visuais	2	9	51	31	12	2	1	1	3	-	2	114
Ciências Biológicas	-	-	117	31	3	1	2	17	6	-	1	178
Física	-	-	1	-	-	3	1	-	2	-	-	7
Geografia	1	-	28	11	9	40	5	3	8	-	1	106
História	-	1	45	12	15	3	4	9	6	1	2	98
Letras Português-Francês	-	-	23	7	9	6	1	10	2	-	34	92
Matemática				-	9	2	2	3	3	-	-	19
Pedagogia				-	-	77	37	3	-	-	-	117
Total	3	10	265	92	57	126	53	46	30	1	40	731

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do microdados do Censo da Educação Superior – INEP (2023).

Como visto no quadro 11, o número de matriculados no curso de Letras Português-Francês era 1.388, porém quando se analisam os dados de concluintes (quadro 12) constam apenas 92. Fazendo-se novamente a comparação com os demais cursos da instituição observa-

se que Ciências Biológicas, por exemplo, que é o segundo curso com maior número matriculados no recorte delimitado (1.066), obteve 178 concluintes. Assim, tanto no curso de Letras Português-Francês como em Ciências Biológicas o acesso é significativo, porém a conclusão nos cursos de Letras não segue a mesma proporção. Em termos percentuais, o curso de Biologia ainda chega a atingir cerca de 16,69% de concluintes, enquanto o de Letras Português-Francês atinge somente 6,62%.

Vale ressaltar que apesar de Biologia ter obtido maior número na comparação entre os dois cursos, um fato é inegável: nenhum dos dois atingiu um grande percentual de concluintes. Esses números levam a refletir sobre o acesso e a permanência, bem como se o Programa é ainda, um caminho para a formação de professores. Nesse sentido, há que se considerar as particularidades do PARFOR, tais como o fato de ser um Programa que oferta turmas em período de férias docentes, e ainda de maneira aligeirada. Tem-se então, que o professor-cursista precisa se deslocar do seu município para fazer o curso em um período em que deveria “em tese” descansar, ou seja, nas férias docentes. Ademais, precisa estudar muitos conteúdos em pouquíssimo tempo, tal como observou-se nas falas dos professores pesquisados nesta Tese e que serão vistas na seção 4. Estes são fatores que podem pesar para que os matriculados não concluam em tempo hábil o curso.

É preciso também levar em conta que de um montante de 6.289 matriculados em todos os cursos do PARFOR/UNIFAP em dez anos (2012-2022), apenas 731 concluíram. Em termos percentuais, isso representa modestos 11,62%. O número é alarmante, especialmente considerando um Programa da grandeza do PARFOR, e que veio com um objetivo também grandioso de promover formação para professores que já atuam na Educação Básica. Frisa-se também, que o PARFOR/UNIFAP atende a todos os dezesseis (16) municípios do Estado do Amapá, o que reforça tratar-se de um Programa que ainda não se consolidou como uma política de formação, já que os dados de concluintes estão comprometidos.

Essa situação apresentada nos quadros 11 e 12, demonstra que passados 10 anos da primeira oferta de um Programa que se dizia emergencial, os dados de acesso e permanência ratificam que o Programa não vem atingindo dados significativos que justifiquem se tratar de uma política de fato, apesar do longo tempo de sua existência. É preciso discutir, dentre outras coisas, se ainda se pode chamar o PARFOR de programa emergencial e não de política, mas é preciso também, que se considere a necessidade de medidas concretas para reverter o cenário apresentado e que, de fato, traga ao PARFOR conjuntura de política sólida.

Sobre isso, Sotero (2016, p. 264) analisa que mesmo com as adversidades encontradas ao longo do processo de formação e que foram apontadas em seu estudo, “é possível afirmar que os professores que chegam à conclusão do curso adquiriram ou ampliaram a sua capacidade de resiliência, tornando-se, para a OCDE, professores resilientes, ‘eficazes’”. Isso remete ao termo interessante utilizado por Leher (2010) quando se refere ao tipo de formação que o PARFOR oferta: o *fast delivery* diploma. Ocorre que assim como Sotero (2016), o autor considera que o PARFOR se consolida como política efetiva, na medida em que o professor cursista sente que é um privilégio ingressar no ensino superior, mesmo pagando o alto custo de uma formação que apenas certifica, deixando à margem o objetivo emancipador da educação.

Diante desta constatação, considerou-se necessário a essa Tese buscar dados *in loco*, ou seja, no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA/UNIFAP) para melhor entender a situação dos alunos não concluintes do Curso de Letras Português-Francês. Os dados colhidos geraram o quadro 13 abaixo:

Quadro 13 – Demanda do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP (2012-2022)

SITUAÇÃO ALUNOS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Matriculados	171	161	103	127	9	162	160	145	140	137	72	1.388
Trancamento	1	5	12	3	5	7	5	12	2	14	-	66
Transferência	-	1	1	-	-	2	1	4	1	2	-	12
Cancelamento/ Jubilamento	-	-	-	-	-	4	21	10	9	17	26	87
Abandono	-	1	3	2	1	2	7	5	14	15	13	63
Concluintes	-	-	23	7	9	6	1	10	2	-	34	92
Total de alunos não concluintes, conforme o DERCA												228

Fonte: dados obtidos no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA/UNIFAP) e no microdados do INEP, 2023.

Os dados contidos no quadro 13 ensejaram muitos questionamentos, especialmente ao serem comparados com os quadros 11 e 12, que trazem os números de matrículas e concluintes no período de 2012 a 2022. Observa-se que houve, segundo os dados provenientes do censo da Educação Superior houve 1.388 matriculados e 92 concluintes, o que gera um total de 1.296 não concluintes. Ao buscar a situação dos alunos não concluintes no DERCA/UNIFAP, os dados mostraram que entre trancamentos, transferências,

cancelamentos/jubilamentos e abandonos, constam 228 alunos. Isso leva ao primeiro questionamento: onde estão e qual a situação dos 1.068 alunos não concluintes e que não contam nos dados do DERCA/UNIFAP?

Outros questionamentos dizem respeito às próprias ações da Instituição, como por exemplo, o caso dos cancelamentos/jubilamentos. Entende-se que mesmo um estudante que ingressou na primeira oferta, em 2020, teria 10 anos no curso, o que fatalmente o levaria à situação de cancelamento/jubilamento de matrícula. Porém, os dados do DERCA/UNIFAP mostram alunos nesta situação a partir de 2017, ou seja, com apenas 7 anos desde a implantação da primeira turma/oferta. Questiona-se, então: por que cancelar/jubilar alunos com tempo inferior ao determinado para tal ação?

Por fim, indaga-se: como foi possível haver transferências de alunos desde 2013, sendo que esta pesquisadora era a coordenadora geral do Programa entre os anos de 2013 e 2014, e não presenciou ou autorizou nenhum tipo de transferência? Vale, inclusive, dizer que foram feitas consultas junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UNIFAP) e CAPES sobre transferência, diante do pedido de alguns cursistas à época, e na ocasião foi informado que não existia tal possibilidade, ou seja, era vedada qualquer situação de transferência. Evidentemente, não se pode avaliar o que ocorreu após 2014, já que não mais configurava como coordenadora, porém, há que se ponderar se os dados apresentados são confiáveis, especialmente porque há um número considerável de transferências, totalizando 12 ao longo do período pesquisado.

O cenário nada promissor dos cursos do PARFOR/UNIFAP, especialmente o curso *locus* deste estudo, remete a questões levantadas por Saviani (2009, p. 64) quanto à formação docente no Brasil. O referenciado autor entende que “na história da formação de professores, configuram-se dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX,” sendo que em um desses modelos “a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá selecionar.” A esse modelo o teórico chama *modelo de conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores*, e o outro modelo descrito é aquele no qual “a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.” Este último é chamado pelo autor de *modelo pedagógico-didático de formação de professores*.

Ao fazer relação com o PARFOR, esta Tese compreende que a formação ofertada no Programa condiz mais com o primeiro modelo e dessa forma, pode ser um dos fatores que também traz desestímulo para o cursista, uma vez que ele vê na formação o caráter técnico

que, em tese, ele já possui. Contudo, se o Programa fosse voltado ao modelo pedagógico-didático de formação de professores, pondera-se que além de ser possível uma formação crítico reflexiva, o estímulo para a conclusão poderia ser maior.

É preciso pontuar que nesta subseção foram apenas conjecturadas considerações sobre as causas da evasão nos cursos do PARFOR/UNIFAP, com ênfase ao curso de Letras Português-Francês, porém outros trabalhos que trazem como categoria a evasão no PARFOR apresentam situações que provavelmente se repetem em diversos Estados onde está implantado o Programa. Um destes trabalhos é o de Marques (2016), que ao analisar o acesso e permanência no PARFOR da rede estadual do Amazonas, traz interessantes resultados da pesquisa de campo.

Dentre os fatores de evasão que foram destacados pela pesquisadora estavam, por exemplo, “problemas financeiros para custear passagens, alimentação, transporte, [...] falta de liberação para o professor participar das aulas do PARFOR e [...] falta de apoio institucional.” Assim, apesar desta Tese ter buscado ouvir somente os egressos do Curso de Letras Português-Francês da UNIFAP, ou seja, os que conseguiram concluir, muitos dos entraves citados no texto da referida autora constam nas entrevistas, as quais serão apresentadas na seção 4 deste trabalho.

Finalizando esta análise documental, entende-se que os dados obtidos no censo foram esclarecedores e mostraram a realidade do Programa, não somente do curso de Letras Português-Francês, mas do Programa na UNIFAP, de forma geral. Observou-se que, especificamente no Curso de Letras Português-Francês, os dados do DERCA não coadunaram, pelo menos no que tange aos não concluintes e dessa forma, a pesquisa documental mostrou-se importante para uma das categorias da Tese, qual seja, o acesso.

Assim, quanto ao acesso, observou-se que o Programa, por meio de suas ofertas, possibilitou o acesso de 6.289 cursistas em oito cursos de licenciatura, mas em contraposição, não obteve êxito quanto à permanência, já que deste quantitativo de matriculados, somente 731 são egressos, sendo que destes, apenas 92 são do curso de Letras. Esses egressos são o mote da seção 4, pois buscou-se por meio da pesquisa de campo com estes sujeitos, entrever a visão deles quanto às dificuldades para permanência.

4 O PARFOR NA UNIFAP: DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA VISÃO DOS PROFESSORES-EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS

Esta seção discorre sobre a Pesquisa de Campo feita no curso de Letras Português-Francês PARFOR/UNIFAP, a partir da sistematização dos questionários submetidos aos professores-egressos do Programa e fazendo a Análise do Discurso Crítica. Trata-se da etapa em que se apresenta a visão dos professores-egressos das turmas 2010 a 2014 sobre os desafios quanto ao Acesso e Permanência

Segundo Gonsalves (2001), esse a Pesquisa de Campo requer que o pesquisador possua um encontro muito mais próximo com os participantes envolvidos, pois apenas dessa forma é que se torna possível coletar dados concretos para serem analisados e discutidos. Para Lakatos e Marconi (2003), objetiva recolher “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, e por isso, ao propor-se analisar os desafios enfrentados para o Acesso e Permanência no PARFOR/UNIFAP, considerou-se ímpar a necessidade do estudo empírico. Assim, a Pesquisa de Campo e a Documental somaram-se às informações obtidas na revisão da literatura, tornando possível obter um cenário mais preciso do objeto de estudo, qual seja o Programa PARFOR. Vale dizer que sem esse tipo de pesquisa, não se justificaria o objetivo de analisar a visão dos cursistas sobre as referidas categorias de análise.

Quanto à técnica de coleta de dados, optou-se pela aplicação do Questionário semiestruturado, considerando-se com Lakatos e Marconi (2003, p. 201) que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Convém ressaltar que há vantagens e desvantagens no uso desse instrumento. A vantagem diz respeito à possibilidade de alcançar um maior número de professores-egressos e, ainda, o fato de que estes teriam liberdade e tempo para responder às perguntas, já que por serem professores, também possuem atividades que consomem demasiado tempo. A desvantagem seria não estar frente a frente com os sujeitos pesquisados, intuindo questões que se apresentam no momento de uma entrevista, por exemplo.

Vale pontuar que neste trabalho preferiu-se o Questionário semiestruturado à Entrevista estruturada, expressando o rol de perguntas que foram enviadas via *e-mail* para os pesquisados, devido ao fato de estarem localizados em diferentes municípios do Estado, longe do alcance presencial da pesquisadora. Reforça-se a importância do questionário amparado,

também, em Gil (2008, p. 121) que o define como uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que estão submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.” Ao se propor verificar a visão dos professores-egressos do PARFOR/UNIFAP, optou-se pelo Questionário para que os mesmos pudessem expressar suas impressões e sentimentos sobre o Programa.

Quanto à elaboração do questionário, constituiu-se em outro desafio, já que é um processo longo e complexo, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), “exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas [e] os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico”. Dito isto, precisou-se considerar também a quantidade de questões, pois de acordo com Wrightsman (1965, p. 281) “o pesquisador deverá formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado.”

Buscou-se pensar nas categorias de análise, quais sejam, Acesso e Permanência, considerando a conexão entre elas e a maneira como deveriam ser apresentadas aos sujeitos da pesquisa. Assim, foram elaboradas 4 (quatro) perguntas sobre o perfil profissional e organizadas as demais perguntas em dois pilares: o pilar 1, que contou com 3 (três) perguntas sobre o acesso ao Programa e o pilar 2 tratou da permanência, contando com 4 (quatro) perguntas.

Feitas as perguntas do questionário, buscou-se no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UNIFAP, o quantitativo de egressos das turmas 2010 a 2014, bem como o contato desses cursistas. Foram encontrados 125 (vento e vinte e cinco) concluintes, sendo que apenas 87 (oitenta e sete) tinham contato telefônico e *e-mail* disponíveis. Os questionários foram enviados por *e-mail* na primeira semana do mês de agosto de 2023, para o grupo de 87 (oitenta e sete) cursistas. Desses, somente 36 (trinta e seis) responderam ao questionário enviado e constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa. Vale destacar que foi feito um exercício de tentar contato via telefone com todos os cursistas egressos, para reforçar a importância de responder aos questionários e, assim, colaborar com as análises sobre formação docente. No quadro 3 a seguir, tem-se o cenário da investigação de campo.

Quadro 14 – Amostra do universo e participantes da pesquisa

Quantitativo de Egressos de Letras PARFOR-UNIFAP	Turma	Ano	Vínculo com a rede pública de ensino
125	05	2010, 2011, 2012, 2013, 2014	Estadual/Municipal

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda na descrição da Pesquisa de Campo, destaca-se que o PARFOR/UNIFAP, constituiu o *locus* dessa pesquisa, cabendo, portanto, alguns apontamentos descritivos sobre ele. No que diz respeito aos participantes da pesquisa, são os egressos do programa PARFOR/UNIFAP, do Curso de Letras Português-Francês, os quais são professores da rede pública de Educação Básica e estes professores não possuíam formação adequada à disciplina em que já atuavam antes do ingresso no referido Programa.

Para o processo de tabulação dos dados foram utilizados quadros, com o intuito de facilitar o controle de recebimentos dos questionários respondidos, uma vez que foram enviados por *e-mail* e assim, após o recebimento dos instrumentos de pesquisa, fez-se a tabulação manual, formando-se quadros com a tabulação das perguntas e respostas em um período de tempo de três meses. Com os dados organizados nos quadros que são apresentados na seção 4, procedeu-se à análise das respostas, seguindo os procedimentos da Análise do Discurso Crítica (ADC), na vertente de Norman Fairclough²⁵. Pontua-se que a ADC reúne três tradições analíticas, assim descritas:

A análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados. (Fairclough, 2016, p. 104):

Nessa esteira epistemológica, Silva (2019, p. 83), afirma que “não é possível analisar um discurso sob uma perspectiva textual ou social, uma vez que toda produção discursiva implica um contexto social e tem-se uma correlação entre ambas [...]”. Entende-se, por isso, que tanto na análise dos documentos, quanto na fala dos professores-egressos pesquisados, foi possível encontrar as significações criadas sobre o Programa PARFOR, pois o discurso emitido pelo microdados do censo da Educação Superior/INEP e pelos egressos, implicou, tal como entende a ADC, na realidade vivenciada por eles, na relação do discurso como prática social.

²⁵ Norman Fairclough Nasceu em 30/04/1941, em Alenastro, Reino Unido e é um dos fundadores da Análise de Discurso Crítica, a qual analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos. Disponível em: <https://lancaster.academia.edu/NormanFairclough> (adaptado por esta autora).

Na ADC, Fairclough entende que “há relação entre Discurso e estrutura social, sendo ambos materializados, então, em uma Prática Social.” (Silva, 2019, p. 35). Por conta disto, os discursos devem ser compreendidos com “um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.” (Resende; Ramalho, 2006, p. 26). Discutir o PARFOR na perspectiva da ADC é buscar situar o discurso alinhado às categorias da pesquisa que são o Acesso e Permanência, à luz do aporte teórico e do discurso como prática social humana.

Neste sentido, corrobora-se com Silva (2019, p. 35) que “a prática discursiva é determinante para compreender como os discursos podem reproduzir ideologias socialmente enraizadas, bem como podem agir na transformação destas ideologias.” Em se tratando de um Programa que se firmou em um contexto reformista de Educação, considerou-se válido optar pela ADC como instrumento de análise dos dados empíricos obtidos no decorrer da pesquisa.

Dito isto, convém destacar que para fazer análise de dados, conforme a ADC, é preciso considerar o quadro analítico elaborado por Fairclough (2016). Tal quadro torna-se adequado à pesquisa na área da Educação, pois apresenta a perspectiva tridimensional do Discurso, da seguinte forma:

Figura 3 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2016, p. 105)

No quadro tridimensional (figura 3), localiza-se a essência do entendimento de Fairclough sobre como o discurso se constitui como prática social e está presente na sociedade, entrelaçado às disputas por poder, o que o torna peça-chave na mudança social. Assim, o linguista entende que o Discurso é socialmente constitutivo, sendo “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” Isso é uma consideração muito importante para a Pesquisa de

Campo no que concerne à análise dos discursos impressos nas respostas obtidas nos questionários.

Reforça-se que na teoria social do discurso de Norman Fairclough, Silva (2019, p. 86) “não é possível analisar um Discurso sob uma perspectiva meramente textual ou puramente social, uma vez que toda produção discursiva implica um contexto social e dessa forma, tem-se uma correlação entre ambas as perspectivas.” Diante disso é que se entende que os discursos nos questionários revelam não somente os desafios enfrentados pelos professores-egressos, mas a própria concepção destes sobre formação docente.

É preciso, então, considerar que o discurso nesta Tese é entendido, tal como na ADC, como uma prática social, ou seja, não é um simples discurso individualizado. Assim, “implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” Ainda segundo a teoria de Fairclough, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social,” o que implica dizer que ao analisar as respostas dos egressos de letras do PARFOR há que se considerar a exposição a que foram submetidos no decorrer do percurso formativo, a qual impingiu-lhes aceitar uma formação aligeirada, considerando-a, muitas vezes, como benesse do Estado, tal como se verá em análise posterior. (Fairclough, 2016, p. 94-95).

Retomando o quadro tridimensional (figura 3), entende-se que a prática discursiva é mediadora das outras dimensões: o Texto e a Prática Social. Isso porque é na prática discursiva que estão localizados os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que refletem e determinam a produção textual, e que resultam em uma prática social. Vale também pontuar que a opção pela ADC em Fairclough, diz respeito ao fato de ser constituída sob uma perspectiva dialética, que coaduna com método escolhido – o Materialismo Histórico-Dialético. Assim, idealizou-se o quadro a seguir para localizar as categorias desta pesquisa:

Quadro 15 - Categorias de análise dispostas no modelo da ADC

DISCURSO	ACESSO	PERMANÊNCIA
Produção	Modos de operação do discurso	Seleção lexical (marcas discursivas)
Distribuição	Seleção lexical (marcas discursivas)	Orientações educacionais
Consumo		Orientações político-econômicas

Fonte: Elaborado pela autora. (2023)

A elaboração do referido quadro 15 é importante para a análise dos recortes dos questionários e levou em consideração categorias linguísticas e discursivas, bem como sociológicas. As categorias anunciadas nesta Tese são o acesso e permanência, porém julgou-se que o discurso está entremeado nas relações determinantes entre essas duas categorias no PARFOR, pois sustentam relações econômicas, políticas e educacionais, as quais foram debatidas no referencial teórico deste trabalho.

Como dito anteriormente, os sujeitos, cujos discursos foram analisados nesta etapa empírica, são professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês/PARFOR-UNIFAP, os quais são identificados como Professor Egresso Participantes (P.E.P), para manter o sigilo sobre a identidade deles. Quanto às perguntas do questionário, foram elaboradas 4 (quatro) voltadas ao perfil profissional, as quais auxiliaram na identificação dos pesquisados. Dessa forma, a pesquisa contou com um universo de 36 (trinta e seis) Professores-egressos Participantes de 9 (nove), dos 16 (dezesesseis) municípios do Estado do Amapá: Macapá, Santana, Calçoene, Porto Grande, Pracuúba, Amapá, Oiapoque, Mazagão e Ferreira Gomes, tal como disposto a seguir:

Quadro 16 - Perfil profissional dos professores-egressos do curso Letras português-francês PARFOR/UNIFAP turmas (2010 -2014)

Turma/ano	Cursistas efetivos/Estado	Cursistas efetivos/município	Cursistas/ contrato	Número geral de professores
2010	2	-	1	3
2011	5	1	2	8
2012	4	-	-	4
2013	7	3	-	10
2014	10	1	-	11
Total				36

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro 16 apresenta os 36 (trinta e seis) pesquisados que responderam ao questionário, no período de setembro a novembro de 2023, quando ocorreu a coleta de dados desta pesquisa. Destaca-se que o questionário foi enviado por *e-mail* em agosto de 2023, sendo que estes foram fornecidos juntamente com os contatos telefônicos pelo DERCA/UNIFAP e coordenação do PARFOR. Além do envio postal eletrônico, esta pesquisadora também teve o cuidado de realizar ligações e mensagens telefônicas para os pesquisados, reforçando a importância de responder às perguntas para analisar o Programa, bem como explicando o teor da pesquisa de doutoramento. No quadro 16 nota-se que o maior

número de devolutivas do questionário foi do município de Macapá, que registrou 25 (vinte e cinco) entrevistados, sendo que nos demais municípios houve baixa devolução.

Ressalta-se ainda, que havia um quantitativo de 125 professores-egressos das cinco turmas do Curso de Letras Português-Francês, das turmas 2010 a 2014, os quais constavam no sistema do DERCA. No entanto, foram localizados somente 87 contatos, dos quais obteve-se 36 respostas ao questionário, número que se mostrou significativo como amostra para as análises interpostas aqui. Outro ponto a destacar é que da turma 2010, apenas 3 responderam; da turma 2011, foram 8; apenas 4, da turma 2012; da turma 2013, foram 10 os questionários devolvidos e da turma 2014, 11 pesquisados responderam ao questionário, o que resultou nos 36 professores-egressos que compuseram o *corpus* de análise nesta Tese.

Diante da escolha pelo questionário, foram elaboradas perguntas de acordo com os pilares acesso e permanência. O Pilar 1 contém questões sobre a categoria acesso, totalizando 3 (três) perguntas, já o Pilar 2 objetivou analisar a categoria permanência e totaliza 4 (quatro) perguntas. Constam para esta análise um total de 7 (sete) perguntas, conforme o quadro 17:

Quadro 17 - Pilares-guia das perguntas do Questionário

PILAR 1: DO ACESSO AO PROGRAMA PARFOR/UNIFAP
PERGUNTA 1 – Sobre o acesso à inscrição no PARFOR/UNIFAP.
PERGUNTA 2 – Sobre a motivação para matrícula no curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP.
PERGUNTA 3 – Sobre as propostas de melhoria no que se refere ao acesso do professor da Educação Básica no PARFOR/UNIFAP.
PILAR 2: DA PERMANÊNCIA AO PROGRAMA PARFOR/UNIFAP
PERGUNTA 1 – Sobre incentivos institucionais para permanecer no Programa.
PERGUNTA 2 – Sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do curso.
PERGUNTA 3 – Sobre os fatores que contribuíram para a permanência no curso.
PERGUNTA 4 – Sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A respostas aos questionários aplicados aos professores-egressos de letras do PARFOR estão organizadas em quadros para uma melhor visualização, bem como optou-se, conforme os preceitos da ADC, fazer algumas marcações de ênfase que indicam termos e

expressões que se repetem nos discursos dos entrevistados e que também dialogam com o referencial. Os quadros foram, então, organizados de acordo com os dois citados pilares, sendo as perguntas separadas e seguidas das análises. A seguir, adentra-se na análise do Pilar 1, categoria Acesso, cujas perguntas foram indicadas anteriormente, quando explanados os pilares constituintes desta etapa empírica da pesquisa.

4.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO DOS CURSISTAS NO PROGRAMA E NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS DO PARFOR/UNIFAP

Conforme visto nesta Tese, os anos de 1990 se caracterizaram pela intensificação de políticas públicas de formação de professores, as quais, segundo Mazzeu (2009, p.1), foram apoiadas nas demandas de “reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador.” Com isso, verificou-se atenção especial ao acesso dos professores à Educação Superior, de forma a atender o disposto na LDB/96 (Brasil, 1996) e o PARFOR foi uma das políticas implementadas, em caráter emergencial, para atender essa demanda.

Esse movimento de impulso à formação de professores toma forma não somente no Brasil, mas em todos os países da América Latina e concorda-se com Gatti *et. al.* (2019, p. 81) que “os processos de levar a formação inicial de docentes para o nível superior decorreram ora de situações conjunturais, ora de constrangimentos políticos, até que, finalmente, foram levados a efeito para cumprir acordos e compromissos internacionais.”

Pondera-se com Gatti (2009) que a visão de senso comum, que entende a docência como dom ou missão, que predominou por décadas e ainda está presente em algumas circunstâncias e nichos culturais, pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos. Daí a importância de verificar a visão dos professores-egressos participantes quanto ao acesso ao PARFOR, e nesse contexto, segue-se à análise dos enunciados emitidos.

Vale reforçar que os sujeitos da pesquisa estão identificados como Professor-Egresso Participante, seguido do número do sujeito entrevistado e que dos 36 (trinta e seis) questionários respondidos, foram selecionados alguns para essa análise, especialmente devido à repetição nas respostas, ou porque alguns deles não responderam, ou preferiram não opinar. Os questionários, na íntegra, com as perguntas e respostas constam no apêndice A desta Tese.

Também é importante indicar que na ADC não se busca a padronização ou regulação dos dados, e assim, “o analista crítico do discurso deve considerar as peculiaridades evidenciadas e reveladas pelos *corpora* de sua pesquisa, no momento da análise.” (Silva,

2019, p. 122). Isso reforça o fato de não se fazerem aqui as análises de todos os discursos emanados nos questionários, fez-se, ao contrário, uma pré-seleção para trazer e essa etapa maior clareza. Assim, sobre o pilar 1, obteve-se as seguintes respostas para a pergunta: *Qual a visão sobre o processo de acesso do professor da Educação Básica ao PARFOR da UNIFAP?*

Pergunta 1 – Sobre o acesso à inscrição no PARFOR/UNIFAP	
P.E.P.3	Minha opinião é a seguinte: se o governo cria uma formação para nós professores ele também tem que informar para nossa secretaria que nos libere.
P.E.P.4	A secretaria dificultava muito nossa entrada, e quando éramos selecionados, não queria liberar .
P.E.P.6	Quando eu me <i>escrevi</i> para fazer o curso tinha muitos empecilhos [...] a diretora da escola não liberou , nas duas primeiras semanas, só quando a Unifap deu documento que eu estava cursando que fui liberado .
P.E.P.8	Minha visão é: que as SEDUCs devem acompanhar mais de perto a seleção e dar mais apoio para todos nós professores
P.E.P.10	Achava que a escola em que éramos lotados que deveria fazer o tramite, para facilitar nossa entrada ao curso.
P.E.P.12	Minha opinião é que tinham muitas informações desencontradas , o diretor da minha escola não sabia como podíamos nos inscrever, e a seed não dava informações.
P.E.P.13	o acesso ao Parfor foi mais os professores indo atrás das informações, porque não divulgaram nada e por fim minha diretora não queria me liberar.
P.E.P.14	Não tenho muito a falar, o processo de entrada ao Parfor foi feito de forma tranquila , cumprir os requisitos e comecei a cursar.
P.E.P.18	A visão que tive foi de muita desorganização , ninguém sabia informar nada.
P.E.P.30	Muitos professores não sabiam que existia esse programa e que seria para os da educação básica.
P.E.P.31	Achei que os próprios gestores não entendiam o programa .

A pergunta 1 buscou apurar a visão do professor sobre o acesso à inscrição ao PARFOR, uma vez que para fazer parte do Programa, o professor precisa atender critérios como ser professor da Educação Básica ativo de uma das redes de ensino pública, além de fazer parte do Censo Escolar e estar atuando sem a devida formação. A pergunta teve a intenção de verificar se havia informação sobre o processo de seleção, os objetivos do Programa e de que maneira isso os atingia. As repostas deixaram entrever que se repetem

termos relacionados à desorganização e desinformação (*informações desconstruídas, desorganização*), bem como às dificuldades para liberação nas instâncias administrativas.

Ao ressaltar esses discursos dos pesquisados, reforça-se a relevância em refletir-se sobre o que os professores-egressos participantes apontam como dificuldades para acessar e cursar a formação inicial do PARFOR, pois essas dificuldades podem ser fator para a desistência deles. Vale considerar que o Relatório de Gestão PARFOR-CAPES (Brasil, 2014), aponta que no PARFOR os índices de evasão estão, particularmente, associados à inexistência de apoio aos docentes em formação, sendo que tal apoio é previsto no ACT n. 6/2018, que na cláusula segunda trata das atribuições dos partícipes do Programa.

Verificou-se nos discursos que os professores-egressos pesquisados sentem que os entes federados, responsáveis em conduzir o Programa, não alcançam os propósitos estabelecidos de apoiar os cursistas no momento de acessar o Programa e daí surgem as falas de desorganização, falta de informações claras e como bem apontou P.E.P 31, a impressão de que “os próprios gestores não entendiam o Programa.”

Cumprir pontuar a resposta de P.E.P 3 que traz o entendimento de que caberia a Governo informar adequadamente o objetivo do Programa para que as secretarias fizessem a liberação, pois segundo o sujeito: *se o governo cria uma formação para nós professores, ele também tem que informar para nossa secretaria que nos libere.*

Assim, buscando analisar o discurso dos professores-egressos pesquisados, é possível evidenciar que o tempo de amadurecimento do processo de implementação do Programa no Amapá, mais precisamente na UNIFAP, foi demasiado curto, já que a instituição aderiu ao PARFOR ainda em 2009, sem que houvesse tempo para que os gestores da instituição pudessem entender melhor o funcionamento do Programa. Analisa-se que o propósito era solucionar o mais rapidamente o problema do professor que desempenhava atividades em sala de aula sem a formação requerida na LDB/96. Some-se a isso o fato de que a UNIFAP até aquele momento, havia oportunizado somente uma formação em nível superior para docentes do Estado do Amapá por meio do convênio com a UNIFAP, (Relatório de Gestão-UNIFAP/2000), mas que ainda assim, não conseguiu formar todos os professores das redes pública de ensino da Educação Básica, permanecendo um déficit considerável.

Nesse cenário, em 2009 a SEED/AP assinou o Acordo de Cooperação Técnica n. 6/2018, celebrado com MEC e a CAPES (Brasil, 2018), objetivando à mútua cooperação técnico-operacional entre os entes participantes para implementar o PARFOR, e assim, suprir demandas por formação superior das redes públicas de ensino do Amapá. Para atender

a parceria firmada no referido ACT, a SEED-AP contou com a participação da UNFAP, UEAP, Instituto Federal do Amapá (IFAP) e Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

Ainda no sentido de estabelecer as parcerias definidas no ACT n.6 (Brasil, 2018), buscou-se implementar o previsto no artigo 4 do Decreto n. 6.755 (Brasil, 2009a) com a criação dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente. No entanto, esses Fóruns só foram criados em 2014, tanto o da UNDIME quanto da própria SEED/AP, o que reverbera as respostas dos questionários quando indicam que criou-se um Programa sem que os partícipes tivessem total clareza dos objetivos e mecanismos envolvidos no acesso ao Programa.

Reforça-se que a pergunta 1 é intencionalmente subjetiva, pois o que se esperava era ver o entendimento pessoal deles sobre o acesso, e por conta disso, houve resposta positiva, como foi possível apurar em P.E.P 14 que afirmou que sua entrada foi “tranquila”. Obviamente, isso pode ser reflexo das próprias condições reais de suas existências, ou seja, não se pode afirmar que um indivíduo que more em Macapá, por exemplo, tenha as mesmas dificuldades que um indivíduo morador do Oiapoque, que é um município distante da capital.

As circunstâncias existenciais estarão, por isso, refletidas naquilo que chamamos “opinião”, ou como disposto em Fairclough (2016) de sua “representação do mundo.” Assim, compreende-se ser possível obter, dentre as dificuldades pessoais, um cenário sobre os maiores desafios enfrentados quanto ao acesso à formação superior dentro dos limites do Programa.

Outra observação que os questionários deixam claro é que os professores se colocam em uma posição de transferência de responsabilidade, tal como se vê em P.E.P 8 e P.E.P 10, que deixam claro que na visão deles, todo o processo deveria ser tramitado pelas SEDUCs (P.E.P 8) e escola (P.E.P 10). Aqui reside um contraponto: de fato, as instâncias superiores (CAPES, UNDIME, CONSED), conforme o Acordo de Cooperação Técnica n. 6/2018 deveriam oferecer apoio direto aos professores-cursistas, para facilitar a entrada deles, porém o que se verificou nos questionários foi que não ocorreu dessa forma. Por outro lado, entende-se que também cabe ao professor estar ciente dos seus direitos e deveres, para então, requerer que se cumpra o disposto nas diretrizes normativas do Programa.

Vale ressaltar que as respostas sugerem que a preocupação do acordo de cooperação foi cumprir com o estabelecido no Programa, e este por sua vez, foi criado na esteira das políticas reformistas que, amparadas na LDB/96 (Brasil, 1996), se ocupam muito mais em

atender as orientações dos OI. Ao propor uma política de formação aos moldes do PARFOR, interessa ao Estado que se cumpra a meta de ter professores com a formação mínima exigida, mesmo que implique em um modelo de formação que não atenda os critérios de qualidade necessários.

A pergunta 2 (*Porque se inscreveu e se matriculou no curso de Letras Português-Francês do PARFOR da UNIFAP?*) foi importante por abrigar respostas sobre as razões e expectativas quanto ao curso preterido. As respostas destacadas foram as seguintes:

Pergunta 2– Sobre a motivação para matrícula no curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP	
P.E.P.1	Vi uma oportunidade de ter o curso superior.
P.E.P.2	Porque meu sonho era ter a licenciatura na minha área que é linguagem.
P.E.P.3	Eu me matriculei no curso de letras francês porque já trabalho na disciplina de língua portuguesa, e sempre me identifiquei com a matéria
P.E.P.7	Eu fiz o curso de letras francês porque me identifico com a disciplina francês, e já atuo na área
P.E.P.8	Eu me inscrevi porque era meu sonho fazer um curso superior, como nunca tive condições , vi no programa a oportunidade que precisava
P.E.P.11	Porque era a forma de conseguir ficar melhor financeiramente em minha profissão.
P.E.P.12	Só fiz porque queria me aposentar com um curso superior e conseguir, hoje já estou aposentada, com um salário acima do que eu tinha antes do Parfor
P.E.P.13	Porque vi no Parfor a única maneira de entrar na universidade.
P.E.P.19	Para eu me aposentar com curso superior
P.E.P.23	Para todo professor é importante a formação continuada , e para mim não foi diferente, ter uma licenciatura na minha área de atuação foi muito importante
P.E.P.32	Para não perder a oportunidade que o governo estava dando para os profs. da educação básica

Nesta pergunta, observou-se que os termos *sonho* e *oportunidade* se repetem, seguidos por expressões de identificação. São questões íntimas, reveladas nos discursos proferidos e que mostram a importância da formação para estes profissionais e o entendimento da necessidade de acessar o Programa. Contudo, em P.E.P 1 que afirma: *vi uma oportunidade de ter o curso superior*, aparentemente, não se trata de “oportunidade” para realizar o curso de Letras Português-Francês, especificamente, mas de alcançar o nível superior (em qualquer

curso) para talvez se refletir em suas próprias condições materiais de existência, e não só profissional ou mesmo financeira. O mesmo ocorre em P.E.P 13 que viu no PARFOR “*a única maneira de entrar na universidade.*”

Buscando fundamentar a motivação e a identificação dos sujeitos com o curso escolhido para cursar no PARFOR/UNIFAP, recorre-se a Gatti (2010), que ressalta que a formação docente não carece de ser prevista a partir das ciências e seus campos multidisciplinares, como somatória destas áreas, mas na verdade, a partir da função social da universidade para realizar sonhos, oportunizar a carreira profissional, formar uma nova geração de professores, aprimorar conhecimento e alicerçar valores e práticas no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, legitima-se que a formação de professores é considerada peça fundamental no contexto de transformação e no alcance profissional do magistério, pois o discurso do pesquisado em relação à identificação, floresce com o reconhecimento da profissão escolhida, como sendo responsável por ressignificar práticas pedagógicas e assim, garantir o fortalecimento das experiências profissionais (Tardif, 2014). Contudo, o discurso de que é “um sonho” fazer um curso superior corrobora com a ideologia de que a formação também é buscada como forma de melhorar a qualidade da educação, em um processo de responsabilização típico da educação reformista, orientada pelos OI.

Os discursos são entremeados da condição material de existência, que pode também ser vista em P.E.P 12 e P.E.P 19 ao trazerem à tona a questão de aposentadoria, pois entendem ser uma maneira de aumentar os proventos nesta etapa da vida. P.E.P 11 é ainda mais contundente quanto a isso ao responder que: “*era a forma de conseguir ficar melhor financeiramente em minha profissão.*”, enfatizando que o âmbito financeiro foi levado em consideração para uma melhoria de vida, em primeiro lugar.

A identificação com o curso foi vista em P.E.P 3, P.E.P 7 e P.E.P 23, pois mostraram que a formação veio ao encontro do que já trabalhavam, suas experiências e expectativas pedagógicas. Interessante destacar que P.E.P 8 resume as respostas ao dizer que: “*Eu me inscrevi porque era meu sonho fazer um curso superior, como nunca tive condições, vi no programa a oportunidade que precisava.*” O que é perceptível no que se refere ao contexto de o profissional se ver identificado com a área de atuação.

Para Santos (2019), é a partir do cenário de formação docente imposto pela LDB/96 (Brasil, 1996) que se impõe como necessária e indiscutível a formulação de políticas educacionais que desaguam em Programas como o PARFOR. Por conta disso, é necessário e

relevante debater a qualidade de uma formação aligeirada, como a que é ofertada no referido Programa, mesmo que respeitando o desenvolvimento do processo formativo, a abrangência do Programa e os resultados na Educação brasileira. Há que se entrever os meandros, sobretudo ideológicos, que perpassam por discursos de culpabilização do professor pelas dificuldades da Educação, e ainda, do protagonismo desse professor para enfrentar os desafios de acessar e permanecer neste tipo de formação superior.

Para Nóvoa (1992a, p. 26), no campo da educação, a formação de professores chega a ser a área mais sensível para as mudanças no setor educativo, uma vez que não se formam apenas profissionais, mas também se produz uma profissão. O estudioso ressalta que a formação de professores no Brasil tem alternado entre alguns “modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados,” e por isso, urge a necessidade de que “a formação de professores deve ser refletida e reformulada como um todo.”

Observou-se o uso dos termos recorrentes destacados: *sonho*, *oportunidade*, *condições*, o que reforça ainda mais que o Programa se firma nas expectativas dos alunos e nas condições de vida deles e dessa forma, os discursos “tendem a transformar em rotinas formas particulares de recorrer a convenções e [...] naturalizá-las.” (Fairclough, 2016, p. 119). Há entreposto um discurso de “oportunidade” que é dada pelo Programa para que o professor tenha algum tipo de recompensa ao se submeter a uma formação aligeirada e condensada, mesmo que tal formação esteja aquém do esperado para a atuação profissional consciente desses professores.

Diante dos objetivos e diretrizes do Programa PARFOR e após considerar as dificuldades de acesso, buscou-se averiguar as propostas de melhorias, obtendo-se as seguintes respostas à pergunta 3 (*Que propostas de melhoria sugere no que se refere ao acesso do professor da Educação Básica no PARFOR da UNIFAP?*):

Pergunta 3 – sobre as propostas de melhoria no que se refere ao acesso do professor da Educação Básica no PARFOR-UNIFAP	
P.E.P.2	Que os órgãos competentes responsáveis deem o apoio necessário para os professores estudarem.
P.E.P.4	selecione os professores que realmente não tem a licenciatura exigida para a matéria que leciona , e dar mais atenção ao professor que faz o Parfor, como dinheiro para se manter nos dias do PARFOR.
P.E.P.8	Minha proposta é que tenha mais transparência , em todo processo, e que o processo obtenha informações necessárias do programa.

P.E.P.9	A proposta que venho sugerir é a seguinte: que todo mundo que queira fazer o Parfor tenha o apoio necessário para fazer o curso desejado, pois assim, todos ganham, a escola, com um professor com uma melhor qualificação, e o professor com progressão em sua carreira.
P.E.P.10	Como o PARFOR é um curso do governo, precisa ter planejamento para as informações cheguem aos professores que realmente precisam.
P.E.P.11	Não tenho proposta.
P.E.P.20	Primeiramente como proposta que o PARFOR possa ser oferecido na cidade em que o professor está , e que tanto a secretaria quanto a Unifap assistam esse professor, que está buscando se aperfeiçoar.
P.E.P.25	o governo busque abrir cursos para especialização na área no PARFOR.
P.E.P.29	Que as pessoas que trabalham no Parfor estejam dispostas a olhar pra gente com mais respeito , porque estamos ali fazendo muitos sacrifícios para cursar licenciatura.
P.E.P.30	Como sugestão de proposta de melhoria: que ofertem cursos nos municípios, que o professor leciona , para facilitar esse professor cursar.
P.E.P.31	Que o governo também dê oportunidade para pós-graduação para os professores da Educação Básica.
P.E.P.34	Que ocorra de fato o regime de colaboração que tanto se falou durante o curso.
P.E.P.36	Que todos os professores da educação básica sejam oportunizados pelo PARFOR.

Dentre as propostas de melhoria, destacou-se o “apoio” dos agentes envolvidos que foi firmado no Acordo de Cooperação Técnica n. 6/2018 (Brasil, 2018), sendo tácitos nesta afirmação os sujeitos P.E.P 2, P.E.P 4 e P.E.P 9. Inclusive, P. E.P 34 é enfático em afirmar que: “*ocorra de fato o regime de colaboração que tanto se falou durante o curso.*” P.E.P 29 utiliza-se do termo “respeito” que nesta Tese compreende-se estar atrelado, também, ao apoio que tanto indicam necessitar, o que se percebe no discurso dos sujeitos da pesquisa é que não tiveram amparo para acessar o Programa, o que já havia sido manifestado na pergunta sobre o acesso à inscrição no PARFOR/UNIFAP.

Outros sujeitos apontaram como sugestão que o PARFOR ocorra nos municípios em que se encontram os professores, pois isso evitaria que eles tivessem que se deslocar. É o que se confirma nas respostas de P.E.P 20 e P.E.P 30, por exemplo. Ademais, os pesquisados indicaram o anseio por cursos de Pós-Graduação ofertados pelo PARFOR e neste caso, é válido destacar que parecem compreender a necessidade de formação em serviço, bem como de que isso implicaria na qualidade do ensino.

Isso vai ao encontro do estabelecido no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) que ressalta a necessidade de qualificação de docentes, com a implementação de políticas públicas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, levando em conta que tanto a construção do conhecimento quanto a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos decorrem do nível e da qualidade docente. Assim, o discurso dos professores-egressos solicitando Pós-Graduação reforça a necessidade de mais valorização dos profissionais em educação, que precisa ser efetivada com políticas públicas sérias e por isso, fica o questionamento se esse tipo de formação seria a correta no PARFOR, devido à qualidade com que vem se desenvolvendo desde sua implantação.

Quando se destaca a relevância da formação inicial e continuada de professores, o PNE (2014-2024) aponta que é vital superar a histórica separação entre teoria e prática, bem como a divisão entre formação pedagógica e formação no campo de conhecimentos característicos a serem aperfeiçoados dentro de sala de aula. Dessa forma, a Meta 16 que trata da Formação Continuada e Acesso à Pós-Graduação para Profissionais da Educação (Brasil, 2014), demanda total atenção para a formação permanente (em serviço), salientando-se que nos cursos de formação inicial faz-se necessário atender a princípios básicos como: “sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica.”(Brasil, 2014). Como atender a tais princípios em um Programa como o PARFOR que se efetiva de forma aligeirada?

Ainda como propostas de melhoria apresentada pelos sujeitos P.E.P. 4 indica: “*Que possam selecionar os professores que realmente não tem a licenciatura exigida para a matéria que lecionam, e dar mais atenção ao professor que faz o PARFOR, como dinheiro para se manter nos dias do PARFOR*”. Verifica-se nesse discurso que o professor-egresso entende como apoio dos entes responsáveis do PARFOR, a disponibilização de recursos financeiros. Essa demanda foi atendida (ainda que tardiamente) quando em 2017 foi instituída a Portaria n. 82 (Brasil, 2017) na qual impunha que as secretarias de educação estaduais e municipais deveriam “responsabilizar-se pelo **apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc)** destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR” (Brasil, 2017). Essa disponibilização de recursos, entretanto, não atingiu os pesquisados nessa Tese, pois só ocorreu a partir do ano de 2021.

Diante das respostas obtidas neste pilar que analisa a visão do professor egresso do PARFOR, retoma-se o exposto nesta Tese quanto à “imposição” trazida no texto da LDB/96

(Brasil, 1996), quanto à exigência de formação em nível superior para professores da Educação Básica. Assim, compreende-se que a LDB/96 corrobora com a centralidade do papel do professor para o sucesso ou não do Programa.

Observou-se a limitação dos entes federativos que deveriam promover, em regime de colaboração, a formação mínima exigida para o exercício da docência, ao verificar os relatos dos professores quanto às dificuldades de informação, deslocamento, mobilização de recursos próprios, dentre outros entraves, que como visto, provocaram também, problemas emocionais. Na soma de todos esses fatores, verificou-se o grande desafio imposto para concluir o curso, conforme as respostas ao questionário.

O acesso, tal como na ótica dos professores-egressos, acabou se consistindo em ofertar, tão somente, os cursos, uma vez que não houve “apoio” para as etapas seguintes. Foram, inclusive, muito grandes os questionamentos sobre liberação, sobre o fato de que as secretarias (que tanto precisam de docentes formados) se colocavam como empecilhos para que ocorresse, de fato, o acesso desses professores ao curso.

Ao final, as respostas deixam claro que políticas de acesso à Educação Superior estão muito mais ligadas ao atendimento das orientações dos Organismos Internacionais e à visão de educação imposta por eles, na qual o professor, ambigualmente, é um problema e uma solução. Isso porque, segundo Evangelista e Triches (2014) há uma “ladainha” de que a educação é a resposta para os problemas sociais, econômicos e culturais do País, sendo por isso, o professor, o agente da mudança.

Assim, esse docente que ingressa no PARFOR é visto como um problema a ser solucionado, mas que também depende dele mesmo buscar a solução, já que é de sua responsabilidade a inadequação de sua formação para atuar na Educação Básica da rede pública de ensino. Esse é pelo menos, o discurso propagado pelos Organismos Internacionais, o qual se compreende na ADC como o modo de ação, ou seja, a maneira pela qual buscase implantar uma ideologia dominante para poder “agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros,” em uma relação de dominação. (Fairclough, 2016, p. 94-95).

Admite-se que todas as situações levantadas pelos sujeitos da pesquisa podem ser determinantes para impedir o acesso do professor da Educação Básica em um Programa como o PARFOR, que é uma política de cunho nacional. Acredita-se que cada fator aqui indicado seja determinante para prejudicar o acesso e/ou a permanência do professor num programa emergencial de políticas educacionais voltado, inclusive, para reduzir as desigualdades sociais e regionais existentes no País e propiciadas pela carência de professores na referida etapa de

ensino. Assim, conclui-se que a carência de professores que atendessem ao exigido na LDB/96 (Brasil, 1996) no Estado do Amapá, Norte do Brasil, impulsionou a implementação do PARFOR na UNIFAP em 2009.

Ressalta-se que em 2009, como visto na pesquisa documental nesta Tese, o Amapá apresentava demanda de 4.729 aptos ao PARFOR, mas em 2022 o Programa apresentou somente 873 concluintes, o que põe em xeque a eficácia do acesso à Educação Superior por meio desta política de formação de professores. O acesso e a permanência, são por isso, motes que devem analisados em sua correlação e por conta disso, os questionários buscaram, também, evidenciar os desafios para a permanência na óptica dos professores-egressos pesquisados.

4.2 – A GARANTIA DE PERMANÊNCIA DOS CURSISTAS NO PROGRAMA E NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS DO PARFOR/UNIFAP

As dificuldades de permanência dos alunos do PARFOR nos cursos é um dos motes de muitas pesquisas, como a de Marques (2016) que aponta diversos desafios para a permanência dos professores no PARFOR. A estudiosa ressalta que os entraves se relacionam ao apoio para que os professores que estão em serviço possam seguir nos cursos, o que acaba se resumindo à expedição de ofícios de liberação. Além disso, são indicadas questões de infraestrutura, tais como professores para ministrar as disciplinas, instalações insuficientes e falta de bibliotecas para as pesquisas. Esses são alguns desafios revelados no estudo da citada autora.

Segundo (Ferreira; Brzezinski, 2020, p. 9), são situações que “retratam os limites de uma política educacional e do regime de colaboração que oferecem programas de formação em serviço, [mas] não garantem condições para a permanência com qualidade e acabam sobrecarregando os professores-estudantes”. As referidas pesquisadoras indicam, após analisarem diversos trabalhos científicos, que a causa da não permanência dos professores no Programa “é a dificuldade dos cursos e de seus professores em contemplar a realidade profissional dos estudantes”. Verifica-se com isso, que além do acesso, é preciso garantir a permanência nos cursos, o que significa proporcionar meios para que os estudantes possam manter-se no decorrer das atividades pedagógicas no PARFOR.

Nesta Tese, muitos entraves para a permanência foram apontados pelos professores pesquisados, e assim, no que tange ao pilar 2, após triagem inicial, destacaram-se as seguintes

respostas para a pergunta 1 (*Que incentivos institucionais recebeu para permanecer no programa PARFOR da UNIFAP?*)

Pergunta 1 – Sobre os incentivos institucionais para a permanência ao programa PARFOR-UNIFAP	
P.E.P.3	Não tivemos suporte de nenhuma parte: nem secretaria, nem Unifap, menos ainda da escola que eu trabalhava na época
P.E.P.5	Para entrarmos era difícil, permanecer no curso mais ainda , muitos ficaram pelo caminho
P.E.P.8	Posso dizer que foi difícil mais gratificante ter um diploma
P.E.P.10	Que não tivemos apoio de ninguém, se queríamos ter um diploma tínhamos que correr atrás e dar o jeito
P.E.P.15	Um curso que parecia que o governo só fez ofertar o programa , e quem quisesse que desse seu jeito para fazer.
P.E.P.19	Não tenho nenhuma visão sobre o Parfor.
P.E.P.21	Percebi que a própria coordenação na seed não tinha como nos ajudar , por se tratar de um curso do governo federal.
P.E.P.23	A visão que tivemos foi de um programa que era uma bagunça, ninguém sabia informar nada.
P.E.P.24	A impressão que dava era que o governo montou uma formação sem estrutura nenhuma.
P.E.P.26	Que não houve apoio de ninguém, me refiro à escola, secretaria e a Unifap , que ofertava o curso.
P.E.P. 35	Em vários momentos achava que iria abandonar o curso , mas muitos desafios fazem parte da vida acadêmica.

A pergunta 1 buscou indagar o professor egresso sobre a permanência como participante no Programa PARFOR/UNIFAP, de forma a identificar de que maneira o processo de permanência foi sentido por eles. Assim, ganham destaque termos como *suporte* (P.E.P 3), *apoio* (P.E.P 10 e P.E.P 26), *desafio* (P.E.P 35), *dificuldade* (P.E.P 5 e P.E.P 8), as quais mantêm uma relação entre si e demonstram que apesar de terem sido usadas individualmente, representam um olhar que se pode entender como coletivo.

Tal análise tem suporte na ADC quando se discute o significado das palavras, tal como na acepção de Fairclough (2016, p. 239), que entende que “como produtores, estamos diante de escolhas de sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de

palavras”, o que foi feito pelos sujeitos da pesquisa ao utilizarem os termos destacados. Assim, “como intérpretes, sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram”, o que levou, então, a concluir que os valores atribuídos aos termos se aproximam e revelam a visão coletiva dos entrevistados.

Dessa maneira, ao analisar o discurso dos pesquisados sobre os incentivos recebidos durante a Permanência no curso, evidencia-se que não tiveram *apoio* ou *suporte* como mencionado por eles. Os professores pesquisados afirmam que esse apoio é algo que vai além de atenção em sala de aula, sendo perceptível que o cursista quer ser incentivado não só a buscar a formação, mas também durante o período que está desempenhando o papel de aluno em formação (Nepomuceno, 2019).

A implementação de programas de formação precisa ser reflexiva e repensada, de modo a priorizar o processo de Permanência. Como visto na análise documental, o Curso de Letras português-francês/UNIFAP foi o de maior demanda por matrícula, totalizando 1.388 professores aptos ao Programa. Contudo, foi de menor quantitativo de concluintes (apenas 92), no período de 2012 a 2022, o que demonstra que os índices de Permanência estão aquém do desejado. Ao analisar os discursos dos participantes quanto a essa Permanência, entende-se que os entraves se configuram desde o incentivo junto às SEDUC até o apoio pedagógico e financeiro necessários e que são frisados no ACT n. 2/2009, corroborado pelo ACT n. 06/2018.

Reforça-se que as secretarias estaduais e municipais de educação precisam exercer o papel de incentivar e fornecer as condições basilares, para que os cursistas do Programa possam participar, permanecer e concluir o Programa PARFOR/UNIFAP. As dificuldades de permanência no PARFOR fazem retomar o exposto em Torres (2009), quando afirma que as políticas começam de cima para baixo, ou melhor, são generalistas e desconhecem a realidade dos problemas e das condições materiais.

Assim, os discursos dos sujeitos da pesquisa deixam à mostra que o Programa não conhece a realidade do Estado do Amapá, como por exemplo, que muitos dos professores cursistas deslocam-se de lugares de difícil acesso para o polo em que fazem a formação. Enfrentam, portanto, muitas dificuldades de transporte, alimentação e moradia para participarem das aulas no período em que deveriam estar em recesso de suas atividades, ou mesmo férias do semestre letivo escolar.

Logo, entende-se que criar políticas de formação de professores não é apenas instaurar, implementar e esperar que avaliações estabelecidas as mostrem como satisfatórias.

Conforme ressalta Torres (2009), é necessário investir, sim, em formações para os professores, porém também se faz necessário considerar que sejam propícias para alcançar suas essenciais funções de transformar o cenário histórico em que estão inseridas. Compreende-se, então que o PARFOR segue na esteira das “perigosas” diretrizes que tendem a “remediar” um cenário histórico de descaso com a Educação pública. Isso evidencia a necessidade de, também, pensar em ações direcionadas para a permanência dos docentes em políticas educacionais de formação.

Entende-se com isso, que de forma geral, a permanência foi um processo desafiador para estes pesquisados, pois trouxe muitas dificuldades para que os professores participantes pudessem manter-se no curso. Os pesquisados destacaram a falta de incentivo, sendo que um deles fez a escolha por um termo ainda mais forte que demonstrou a insatisfação quanto ao apoio recebido. Trata-se de P.E.P 23 que assim expressa: “*a visão que tivemos foi de um programa que era uma **bagunça**, ninguém sabia informar nada.*” O termo *bagunça* escolhido pelo produtor do discurso parece ter o intuito de reforçar sua insatisfação, especialmente quando complementa que não houve informação necessária.

Outra observação importante nos discursos diz respeito ao fato de que boa parte dos professores pesquisados terem utilizado a 1ª pessoa do plural nos relatos (destaque feito com taxados), o que mostra, novamente, o senso coletivo, de pertencimento a um grupo. Os desafios e dificuldades foram, portanto, o mote nas respostas, sendo possível destacar que P.E.P 5 expressa: *para entrarmos era difícil, permanecer no curso mais ainda, muitos ficaram pelo caminho.* Essa fala é interessante por resumir a dificuldade tanto para o acesso, quanto para a permanência e soma-se a outra fala que, resumidamente, mostra a visão destes cursistas quanto às dificuldades de permanência: *Um curso que parecia que o **governo só fez ofertar o programa**, e quem quisesse que desse seu jeito para fazer.* (P.E.P 15).

A seguir, analisa-se a pergunta 2 (*Que avaliação faz sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do curso no PARFOR da UNIFAP?*), trazendo os seguintes destaques:

Pergunta 2 – sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do PARFOR-UNIFAP	
P.E.P.1	Que as aulas na universidade não são fáceis, mas necessárias para nosso aprendizado.
P.E.P.3	Mesmo que cada professor tenha sua didática, cabe ao aluno tirar proveito do

	processo ensino-aprendizagem
P.E.P.8	Quando desenvolvidas sob a forma de teoria e prática , muito boa.
P.E.P.11	Não gostei, teve professor que não levou em consideração que tínhamos outras demandas na escola em que atuávamos, e nos cobrava muito .
P.E.P.12	Difícil, pra mim, que estava muito tempo sem estudar .
P.E.P.14	Acho o processo ensino-aprendizagem muito puxado , como as aulas eram corridas , dentro de uma semana, super difícil .
P.E.P.15	Um pouco complicada, pois os professores cobravam muito , sendo que vínhamos de um semestre desgastante
P.E.P.16	Alguns professores buscavam nos auxiliar bem de perto , outros não , por isso acho que foi razoável o processo
P.E.P.18	Mesmo tendo professores muito exigentes , mas a maioria entendia nossa situação , de professor-cursista do Parfor, e nos ajudava
P.E.P.23	Na academia ainda é muita teoria, acho que precisa ter mais prática .
P.E.P.24	Não gostei, os docentes não veem nosso lado , pois também somos professores
P.E.P.25	Acredito que precisa ter maior acompanhamento de perto , teve colegas de sala que não conseguiu fazer os trabalhos
P.E.P.29	Todo conteúdo é importante, mas a prática é necessária, faltou essa prática .
P.E.P.31	A avaliação que pode ser dita aqui, é que tive professores com mestrado e doutorado , preparados para formar professores da educação básica, mas que esse último por ter muito tempo fora da sala de aula, como aluno , quase não conseguiu acompanhar as atividades

A questão 2, que buscou verificar a visão dos pesquisados quanto ao processo de ensino-aprendizagem, revelou que muitos questionaram novamente a falta de apoio, mas desta feita, dos professores, os quais segundo eles “exigiam” muito e desconsideravam as peculiaridades de uma turma de PARFOR. É que se verifica em P.E.P 11 que assim afirma: *Não gostei, teve professor que não levou em consideração que tínhamos outras demandas na escola em que atuávamos, e nos cobrava muito*. Nota-se no excerto, a necessidade que estes professores tinham de serem vistos no processo não somente como alunos, mas como professores que estavam na condição de alunos.

Isso é reforçado em P.E.P 24 que expõe: [...] *os docentes não veem nosso lado, pois também somos professores*. Observa-se que o pesquisado faz questão de ressaltar que é professor também. É o que se vê também em P.E.P 15: *Um pouco complicada, pois os*

professores cobravam muito, sendo que vínhamos de um semestre desgastante. Apenas P.E.P 16 e P.E.P 18 informaram que houve entendimento e apoio dos professores, como se verifica na seguinte fala: *Mesmo tendo professores muito exigentes, mas a maioria entendia nossa situação, de professor-cursista do Parfor, e nos ajudava.* (P.E.P 18). São questões que se voltam à identidade destes indivíduos, mas que neste trabalho tal categoria não é norteadora e por isso, cabe aqui apenas o destaque para essa situação.

Quanto aos discursos dos sujeitos sobre o processo ensino-aprendizagem do PARFOR/UNIFAP, cabe enfatizar que a formação docente tem sido classificada com um dos componentes principais, na percepção de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas de educação, no contexto nacional, regional e local. Neste sentido, de maneira proporcional é que Tardif (2005), indica a formação e a profissionalização docente como determinantes para a qualidade do ensino.

Assim, não só o processo de criar políticas de formação de professores deve ser considerado, mas também o processo de ensino-aprendizagem, e nesse ponto é que os sujeitos da pesquisa ao responderam à questão 2 do pilar da permanência, fazem lembrar Nepomuceno (2019) quando diz que a docência é na verdade, uma atividade multifacetada, porque a realidade que o “docente pratica é dinâmica, conflituosa, imprevisível e traz problemas característicos” que exigem recursos particulares para a resolução. Essa realidade conflituosa se destaca nos discursos quanto à insatisfação dos sujeitos da pesquisa sobre o processo de aprendizagem. Segundo a percepção dos professores-egressos, os formadores do PARFOR não veem o “lado” dos alunos, o que remete ao descontentamento em relação aos formadores. Observa-se que esperavam que os formadores compreendessem que os cursistas vinham de um semestre desgastante em suas escolas, e que por isso, deveriam possibilitar melhor aprendizagem.

Ressalta-se que houve menção à teoria e prática como processo de ensino-aprendizagem importante para a formação. P.E.P 8, P.E.P 23 e P.E.P 29 enfatizam: “quando desenvolvidas sob a forma de teoria e prática [a aprendizagem é] muito boa.” (P.E.P 8). Verificou-se na fala de P.E.P 31, o reconhecimento de que os professores formadores possuíam qualificação para atuar no Programa, sendo que a dificuldade era o fato de os cursistas estarem por longo tempo afastados dos estudos, como alunos: *“A avaliação que pode ser dita aqui, é que tive professores com mestrado e doutorado, preparados para formar professores da educação básica, mas que esse último [professor cursista] por ter*

muito tempo fora da sala de aula, como aluno, quase não conseguiu acompanhar as atividades.” Na pergunta 3, obteve-se o seguinte:

Pergunta 3 – Sobre os fatores que contribuíram para a conclusão do curso de Letras Português-Francês PARFOR-UNIFAP.	
P.E.P.7	A minha dedicação fez eu acreditar que podia e conseguir finalizar.
P.E.P.8	Posso dizer que os fatores que me levaram a concluir foi o desejo de realizar um sonho de ter um curso superior.
P.E.P.13	Meu esforço pessoal .
P.E.P.14	Ajuda dos meus familiares .
P.E.P.15	Como fatores eu elegeria: Deus , minha família , amigos , colegas de trabalho e muitos esforços .
P.E.P.16	A ajuda da coordenação da Unifap e da escola que eu lecionava, foram necessários para finalização do curso.
P.E.P.19	A vontade de ter um diploma foi um dos fatores que me alimentou até o final do curso.
P.E.P.20	Muito fatores: apoio e incentivos dos meus familiares e colegas de trabalho , mesmo com as dificuldades de ir para Macapá fazer o curso.
P.E.P.21	A força para terminar e ter um diploma de nível superior.
P.E.P.24	sempre quis cursar letras, era um sonho , que hoje é realizado.
P.E.P.32	Que eu já tinha chegado até ali, não poderia fraquejar , no final.

Quanto à pergunta 3 sobre os fatores decisivos para a conclusão do curso de Letras Português-Francês PARFOR-UNIFAP, observou-se que os termos comuns foram: *dedicação, sonhos, esforço pessoal, família* que remetem a questões subjetivas, de afetividade, e de responsabilização pelo próprio caminho. Isso faz lembrar os discursos homogeneizantes que vêm sendo implantados especialmente a partir dos anos 1990, com as reformas exigidas pelo neoliberalismo e implantadas a partir das orientações do Organismos Internacionais, tal como foi discutido na subseção 1.2 deste trabalho.

Os termos destacados demonstram que os professores se viam envolvidos em uma política que pouco os acolhia, e por conta disso, cabia a eles e somente eles, por *esforço pessoal*, alcançarem êxito. Apesar de não parecerem, são discursos compostos pela ideologia dominante de que o professor deve adequar-se “sempre,” pois há um “discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do

empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele.” (Evangelista; Triches, 2014, p. 55).

Verifica-se, então, que os egressos operam um discurso que é reflexo de uma bem engendrada ideologia de responsabilização, por isso trazem em suas verbalizações, não somente os termos subjetivos voltados à meritocracia pessoal, mas também o apoio da família. Há relatos interessantes em que se pode observar o sentimentalismo acerca da formação, como em P.E.P 15: *Como fatores eu elegeria: “Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho e muitos esforços.”* Há também aqueles que se referem à qualificação profissional como o “diploma” (P.E.P 19 e P.E.P 21) que provavelmente, remete a eles possibilidades de melhorias no salário e condições de vida.

Ainda sobre os discursos analisados nos questionários é possível compreender que os relatos com categorias: *desejo, vontade e sonho* seguem a linha de raciocínio de que eles conseguiram superar os desafios impostos durante a formação docente, concluindo o curso. Assim, a permanência no Programa teve muitos incentivos externos como da família, amigos, colegas de trabalho, da própria coordenação da UNIFAP e da escola, mostrando, assim, os fatores decisivos que contribuíram para a conclusão do curso no PARFOR/UNFAP.

Nos discursos dos professores-egressos é possível enxergar a superação dos desafios de fazer um curso superior e conseguir concluir, adquirindo assim, novos conhecimentos, ou melhor, com aspectos de mudanças estruturais no contexto social e escolar. Isso remete a Severino (2005), quando afirma que a educação é legitimada mais ainda por viés das intermediações efetivas da vida humana, uma vez que se reveste no individual.

Percebe-se nos discursos a exigência de concatenar a própria formação ao emocionar, quando encontram-se discursos deste porte: *eu já tinha chegado até ali, não poderia fraquejar; no final, e posso dizer que os fatores que me levaram a concluir foi o desejo de realizar um sonho de ter um curso superior.* Percebe-se o sentimento de superação destes cursistas, agora egressos. Verifica-se que tiveram que passar por muitos desafios para obter o tão sonhado curso superior, demonstrando assim, que para muitos deles o diploma não foi só para a carreira profissional ou financeira, mas principalmente, para a vida pessoal.

Em seguida, os professores-egressos pesquisados responderam à pergunta 4 (*Houve alguma dificuldade no decorrer do curso no PARFOR da UNIFAP?*), as quais seguem com as análises devidas:

Pergunta 4 – Sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso.	
P.E.P.2	Nem eles sabiam o intuito do Parfor.

P.E.P.5	Todos os envolvidos na formação do Parfor não tiveram a sensibilidade de ver o lado dos alunos.
P.E.P.8	fizeram um programa e jogaram para que os professores fizessem , sem dar as devidas orientações, auxílios.
P.E.P.9	Nenhum dos entes envolvidos se preocuparam com os professores-cursistas , fomos colocados para fazer e tínhamos que nos virar.
P.E.P.12	Todos os responsáveis foram irresponsáveis no que tange a ajudar todos nós cursistas a fazermos a formação.
P.E.P.14	No papel regime de colaboração, na prática ninguém sabia nada do programa , muito difícil, poucos conseguiram concluir.
P.E.P.15	Difícil e complicado, pois sendo um programa de colaboração, um jogava para a costa de outra , queríamos ter liberação da escola, não conseguia, precisávamos de apoio de xerox na Unifap também não tinha, a secretaria dizia que não tinha o que fazer por seus professores, agora pergunto: que colaboração teve?
P.E.P.16	Talvez o regime de colaboração houve para criar o programa , porque para acompanhar nós alunos não.
P.E.P.17	Minha opinião é que não houve colaboração de ninguém.
P.E.P.19	O que vimos foi a preocupação em pagar professor e a disciplina terminar, quanto aos alunos do Parfor, ninguém estava nem aí.
P.E.P.21	Que colaboração? Não vi nenhuma.
P.E.P.22	Em nenhum momento percebi colaboração entre os mesmos.
P.E.P.24	Não percebi participação principalmente da secretaria de estado da educação.
P.E.P.25	Minha opinião é simples: um curso imposto de qualquer forma pelos responsáveis.
P.E.P.27	Para falar a verdade, os envolvidos responsáveis pelo Parfor não se entendiam , por isso, os alunos eram prejudicados.
P.E.P.34	dos envolvidos no programa Parfor, o que prestou ajuda quando necessário, foi a coordenação geral , que o resto nem queria saber.
P.E.P.35	Tanto a execução quanto a participação dos responsáveis pelo programa foi muito confusa, parecia que ninguém sabia o seu papel.

A pergunta 4 buscou entender as dificuldades que os egressos sentiram no decorrer do curso de formação do PARFOR/UNIFAP. Assim, observou-se nas respostas que o regime de colaboração não funcionou tal como deveria, sendo possível notar na fala de P.E.P 15 uma

interessante descrição: *Difícil e complicado, pois sendo um programa de colaboração, um jogava para a costa de outra, queríamos ter liberação da escola, não conseguia, precisávamos de apoio de xerox na UNIFAP também não tinha, a secretaria dizia que não tinha o que fazer por seus professores, agora pergunto: que colaboração teve?* Aqui é possível perceber a revolta dos sujeitos, por meio de sarcasmos ao responderem a pergunta, expressando um discurso voltado ao desabafo sobre o que ocorreu durante a formação e sobre o regime de colaboração entre os responsáveis por implantar e implementar o PARFOR, que segundo eles, não houve.

P.E.P 19 destaca, ainda, que houve uma preocupação quanto ao pagamento de professores e oferta de disciplina, e assim pontua: *O que vimos foi os entes federados preocupados em pagar professor e a disciplina terminar, quanto aos alunos do PARFOR, ninguém estava nem aí.* Vale ressaltar que as respostas sugerem que a preocupação do acordo de cooperação foi cumprir com o estabelecido no Programa, e este por sua vez, foi criado na esteira das políticas reformistas que, amparadas na LDB/96 (BRASIL, 1996), se ocupam muito mais em atender as orientações dos OI.

Dessa forma, ao propor uma política de formação aos moldes do PARFOR, interessa ao Estado que se cumpra a meta de ter professores com a formação mínima exigida, mesmo que isso implique em um modelo de formação que não atenda os critérios de qualidade necessários.

Daí decorrem falas sobre não se verem aliadas teoria e prática, ou ainda de que os cursistas se sentiam desamparados pelos entes federados. Isso se verifica em P.E.P 25 quando diz: *“Minha opinião é simples: um curso imposto de qualquer forma pelos responsáveis”,* ou ainda em P.E.P 8 ao afirmar que *“fizeram um programa e jogaram para que os professores fizessem, sem dar as devidas orientações, auxílios.”*

Notou-se nas respostas que os entrevistados relataram descompasso na organização do Programa, tanto que P.E.P 35 enfatiza que *“tanto a execução quanto a participação dos responsáveis pelo programa foi muito confusa, parecia que ninguém sabia o seu papel.”* Essa é a conclusão a que chega também P.E.P 27 quando expressa: *“para falar a verdade, os envolvidos responsáveis pelo PARFOR não se entendiam, por isso, os alunos eram prejudicados.”* Reforça-se o exposto em P.E.P 34 quando destaca que um dos entes federados, no caso a UNIFAP, instituição desenvolvedora do Programa, de alguma forma buscava auxiliar os alunos: *“dos envolvidos no programa Parfor, o que prestou ajuda quando necessário, foi a coordenação geral, que o resto nem queria saber.”*

Verificou-se, então, que o acesso está intimamente ligado à garantia de permanência. No caso do PARFOR, entretanto, essa permanência se revela prejudicada, uma vez que o tão propagado regime de colaboração se mostra descoordenado.

A descentralização tem sido mote das políticas educacionais, e segundo Bianchetti (1997) se refere à transferência das instituições nacionais aos Estados e Municípios, como estratégia de eficiência administrativa, pois em tese, reduzir-se-iam os custos que seriam utilizados em estruturas maiores. Essa descentralização ocorre quando se estabelece o Acordo de Cooperação no PARFOR, mas não se efetiva como eficiente, conforme visto nas falas dos professores-egressos pesquisados. Diante do exposto na pesquisa de campo, verificou-se que as categorias de acesso e permanência precisam ser sempre tema de estudos nas políticas educacionais.

CONCLUSÕES

Esta Tese trouxe como tema a formação de professores em serviço, colocando em evidência o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, como objeto de investigação. Trata-se de um Programa desenvolvido em colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Estados da federação, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES) e instituído em 2009, por meio do Decreto n. 6.755 (Brasil, 2009a).

A finalidade do Programa em tela é formar professores que já atuam na Educação Básica, porém, sem a formação inicial requerida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e foi lançado como um Programa emergencial, justamente por visar essa conformação à lei. Apesar do caráter de emergência, o Programa já contabiliza 14 anos em efetivo exercício, conforme se verificou ao longo desta Tese.

Para a composição desse estudo, optou-se como *lócus* o Curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e buscou-se responder ao problema sobre como os participantes do Curso de Letras Português-Francês perceberam a formação docente a partir dos desafios no acesso e permanência em seu percurso formativo.

O objetivo geral consistiu em analisar a formação docente no PARFOR/UNIFAP considerando a visão dos professores-egressos do Curso de Letras Português-Francês, sobre o acesso e a permanência no Programa, de maneira a evidenciar os desafios por eles enfrentados. Para tanto, foram entrevistados 36 (trinta e seis) professores-egressos do referido curso, os quais puderam expressar seu olhar sobre os desafios, bem como sugerir mudanças tanto na forma de ingresso, como nas condições para permanência.

O estudo teve, então, duas categorias-base: acesso e permanência. Compreende-se nesta Tese que o acesso diz respeito à entrada no Curso, seguindo os critérios estabelecidos pelo Programa, sendo este tão importante quanto a permanência, que é dar condições adequadas para que este professor em serviço consiga finalizar o curso. Vale lembrar que o PARFOR surgiu como emergencial para formar de modo mais célere os professores ditos leigos, ou seja, os que se encontram em efetivo exercício do magistério, e isso já configura um desafio no que tange a conciliar atividades pedagógicas com as de estudante.

Quanto aos critérios, é válido pontuar que, inicialmente, bastaria o professor ser de uma das redes públicas de ensino e estar exercendo o magistério sem a formação adequada, mas esse critério foi alterado na portaria n. 220 (Brasil, 2021), que estabeleceu que os alunos

do PARFOR deveriam atuar na área do curso pleiteado, exigência que não constava nos primeiros editais, cujos requisitos eram vinculação na rede pública de Educação Básica e exercício do magistério sem curso de licenciatura. Poder-se-ia atuar em um componente, mas escolher outro para cursar.

Entende-se que tal alteração pode ter restringido o acesso, mas por outro lado, também é importante destacar que a portaria n. 82 de 2017 (Brasil, 2017) pode ter se refletido na permanência quando estabeleceu a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais em prover auxílio financeiro para que os estudantes pudessem custear transporte, alimentação e hospedagem, dentre outros. O intuito era viabilizar a participação e a permanência dos cursistas do PARFOR para a conclusão do curso. Observa-se assim, que é importante discutir acesso e permanência no Programa e por conta disso, a pesquisa ora em apreço buscou fazer considerações embasadas tanto no referencial teórico como nos dados obtidos na pesquisa documental e de campo.

Ao discutir a formação de professores por meio do PARFOR na UNIFAP, elegeu-se o Curso de Letras Português-Francês para que a visão dos egressos sobre o acesso e permanência no Programa pudesse ser evidenciada. Dessa forma, fez-se uma análise histórico-documental do PARFOR, na qual buscou-se trazer dados relativos à implantação e execução do Programa tanto em nível nacional, como nos Estados da região amazônica, dando ênfase ao Estado *locus* da pesquisa, o Amapá.

Ficou evidenciado que o PARFOR foi criado para atender ao artigo 62 da LDB/96 (Brasil, 1996), pois conforme indicaram os dados do INEP havia antes da referida LDB, um quantitativo grande de professores leigos, ou seja, aqueles que exerciam o magistério sem a qualificação em nível superior. Tratava-se de um percentual de 58,6% de docentes em tal situação e assim, por força da Lei, era preciso ofertar formação para estes profissionais de forma mais célere e o PARFOR foi uma das políticas implantadas para esse fim.

Fez-se, por isso, um Programa em colaboração com os entes federados, tal como dito anteriormente, para fomentar as ações e o acompanhamento. O objetivo ao incluir as secretarias estaduais e municipais vai, também, ao encontro do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado de formação inicial e continuada para os profissionais do magistério da Educação Básica. Nesta etapa do estudo verificou-se que o Programa em nível nacional, teve significativo número de turmas implantadas até 2022, contando com mais de 100.000 matriculados.

No entanto, ao se fazer relação entre matriculados e concluintes, notou-se que há discrepância, pois não se verifica expressivo número de professores formados. É interessante destacar que a pesquisa revelou que o percentual de matrículas e concluintes foi decrescendo ao longo dos anos. O quadro agravou-se tanto que em 2022 havia apenas 6.863 matrículas e somente 1.324 concluintes, o que levou a indagações sobre tais números e concluiu-se que houve tentativas de manter o Programa, envolvendo, inclusive alterações em normativas e incentivo financeiro por meio da portaria n. 82/2017. (Brasil, 2017).

Em termos dos Estados da Amazônia, a análise documental revelou que as regiões Norte e Nordeste permanecem com números ascendentes em termos de matrículas, o que remonta à histórica carência de profissionais nestas regiões. Considerou-se nessa Tese que as próprias peculiaridades dessas regiões podem se refletir no cenário em que professores, mesmo sem a formação exigida, tenham que ministrar aulas. O acesso à formação é mais difícil em regiões de grande territorialidade e condições políticas e econômicas adversas, e por isso, não se estranha a maior demanda pelo PARFOR nas regiões citadas.

Especificamente na região Norte, verificou-se que apesar da grande demanda, ainda existem desafios tanto para acessar como para permanecer no Programa, pois os números de concluintes foi baixo em todos os Estados, mesmo naqueles apresentaram altos índices de matrícula, como é o caso de Pará e Amazonas. No Estado do Amapá houve 9.088 matrículas no período de 2012 a 2022, mas somente 873 concluintes, o que deixa entrever que ainda há muitas limitações para a permanência nos cursos. Há que se considerar que apesar de ser um Estado dito “pequeno” em relação ao Pará e Amazonas, por exemplo, o número de matrículas é significativo, e não condiz com o baixo número de concluintes.

Ademais, conforme apresentado na pesquisa histórico-documental, havia no Amapá, antes da LDB/96, um significativo número de professores leigos, que totalizava 4.729 docentes sem qualificação exigida pelo artigo n. 62 da referida Lei. Notou-se com isso, que ainda existe um número expressivo de professores atuando sem a formação exigida e o PARFOR surgiu para atender a essa demanda, mas verificou-se que ainda não atingiu os objetivos estabelecidos pela CAPES no que tange às Metas 15 e 16 do PNE, que é oportunizar o acesso à formação de nível superior em cursos de licenciatura.

Nessa pesquisa, analisou-se o Curso de Letras Português-Francês para verificar esse movimento de acesso e permanência dos alunos do PARFOR e constatou-se no recorte temporal de 2012 a 2022 fornecido na base de dados do INEP/2023, que foi o curso de maior demanda de matrículas dentre os 8 (oito) implantados na UNIFAP, somando 1.388

matriculados. Contudo, essa alta nas matrículas não correspondeu ao número de concluintes, pois nesse caso, o referido curso foi um dos que obteve menor quantitativo, apenas 92 concluintes.

Concluiu-se nesta etapa documental que os dados de acesso e permanência no PARFOR/UNIFAP apresentados no INEP no recorte temporal de 10 anos desde a primeira oferta de cursos na instituição, não são animadores, pois o Programa ainda não atingiu números significativos de professores formados. Há que se considerar, também, que mesmo nesse cenário, um Programa que foi implantado como política emergencial, já se consolida como política educacional, já que mesmo com números baixos, permanece ainda hoje ofertando vagas para a formação de professores. Corrobora essa afirmação o fato apresentado de que o PARFOR formou em todos os cursos ofertados na UNIFAP apenas 731 cursistas e destes, somente 92 do curso de Letras Português-Francês.

Ao finalizar a análise documental, conclui-se que o PARFOR foi-se remodelando mesmo com números não favoráveis, inclusive com as portarias n. 82/2017, que tratou do apoio financeiro aos estudantes, ou ainda as de números 220 e 221 de 2021, que buscaram normatizar a entrada no Programa. Assim, entende-se que o objetivo do Programa não é mais emergencial, mas de se consolidar com política efetiva de formação de professores.

Dessa forma, essa pesquisa analisou a visão sobre o acesso e permanência, junto aos egressos das turmas 2010 a 2014, para evidenciar os fatores que resultaram nos números apresentados na fase documental. Foram enviados questionários para 87 (oitenta e sete) egressos dos 16 (dezesesseis) municípios do Estado do Amapá, sendo que se obteve a devolutiva de apenas 36 (trinta e seis) egressos de somente 9 (nove) municípios, os quais compuseram o *corpus* da pesquisa de campo. O questionário foi elaborado em dois pilares: acesso e permanência, nos quais constavam questões sobre o processo formativo desses egressos no Curso de Letras Português-Francês.

Diante disso, e embasado na Análise de Discurso Crítica (ADC) de Norman Fairclough, na etapa empírica, ou seja, na pesquisa de campo, buscou-se dar ênfase aos termos e expressões repetidos pelos entrevistados nos questionários, pois segundo a ADC, tais repetições podem revelar não somente os desafios enfrentados pelos professores-egressos, mas a própria concepção deles sobre formação docente em nível superior, tal como exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). A análise destes discursos dialogou, então, com o referencial teórico trazido na pesquisa.

A análise dos discursos revelou importantes considerações, sendo que uma delas é a limitação dos entes federativos quanto ao acompanhamento em todas as etapas do processo de formação dos alunos no PARFOR. Os professores pesquisados relataram dificuldades de informação sobre o Programa, cursos e matrículas, bem como a mobilização de recursos próprios para a permanência, o que provocou problemas emocionais. Para estes egressos não se concretizou a dita colaboração que consta na descrição do Programa, sendo que acabou consistindo apenas em ofertar as formações, sem o devido “apoio” para as etapas seguintes, o que poderia ter culminado em um percentual maior de concluintes.

Outros questionamentos também trouxeram à tona a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais no que tange à liberação para que os professores das redes cursassem o PARFOR. Para os sujeitos da pesquisa, esses entes tornaram-se verdadeiros “empecilhos” para o acesso e permanência, quando deveriam ser os mais interessados na formação. Obviamente, houve entrevistados que relataram poucas dificuldades no processo, porém, há que se considerar que isso também tem relação com o local de origem destes professores, pois foi muito mais difícil para os que estavam longe de suas sedes.

Diante disso, houve aceno para melhorias no Programa. Alguns pesquisados pediram mais transparência no processo, desde a matrícula, passando pelo percurso formativo, até a conclusão. Isso implica dizer que os professores-egressos sentiram falta de compreender as responsabilidades de cada ente federativo, o que inclusive seria importante para que pudessem requerer direitos. Ao pedirem clareza quanto aos meandros do PARFOR, entende-se que há falha quanto às informações sobre como se organiza e normatiza o Programa, o que também se reflete nos baixos índices de acesso e permanência que vem apresentando.

Houve destaque, também, para o aspecto pedagógico, pois os relatos questionam teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, bem como o fato de quererem ser vistos como professores que estavam em condições de alunos. Ocorre que os cursos no PARFOR são aligeirados, com conteúdos condensados, já que precisam ser efetivados em curtos períodos de férias escolares. Isso remete ao tipo de educação que está em curso no Brasil e por isso, concluiu-se que sendo PARFOR um Programa criado na esteira de políticas reformistas que seguem as orientações dos Organismos Internacionais (OI), interessa ao Estado muito mais a meta de ter professores com a formação inicial mínima exigida na LDB/96, do que a maneira como essa formação ocorre.

Apesar de esses professores-egressos terem revelado todas as dificuldades vistas nesta pesquisa, indicaram como uma das melhorias a possibilidade de o Programa ofertar cursos de

Pós-Graduação. Isso demonstra que mesmo diante dos problemas, esses docentes ainda consideram o PARFOR como uma opção para o aprimoramento profissional.

É interessante notar que os discursos mostraram preocupação com a qualidade na formação, mas isso veio entremeado em uma ideologia de responsabilização deles mesmos, pois em suas verbalizações, observou-se a presença de termos subjetivos voltados à meritocracia pessoal, tais como “dedicação”, “sonho” ou ainda, “esforço pessoal”, os quais denotam que se sentem responsabilizados pela própria formação.

Depreende-se que demonstram não reconhecer que são produto de um País que sempre negligenciou a educação, deixando à margem políticas de formação de professores em uma perspectiva crítica, com qualidade e tornando possível obter caráter emancipador para todos os envolvidos. O estudo aqui apresentado mostrou que o Programa vem sendo uma política de compensação, que aparenta controversa formação e cria questionamentos se não é uma (con)formação às políticas neoliberais de um Estado essencialmente reformista.

Nesse contexto, abordou-se neste trabalho que em uma compreensão mais crítica, corrobora-se com Antonio Gramsci, que há um embate ideológico na luta pelo consenso do professor como intelectual orgânico, especialmente nas políticas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990, quando o Brasil passou a seguir as orientações do Organismos Internacionais.

Essas orientações encaminharam as políticas educacionais para um tipo de educação gerencial, reforçando uma faceta de responsabilização dos professores pelos caminhos da educação. Entende-se que a influência dos Organismos nas políticas educacionais, especialmente nas de formação de professores, consiste em uma estratégia do Capital, já que em concordância com Gramsci, o conhecimento passa a ser a nova estratégia para manutenção ou mudança nas relações de poder.

Dentro desse contexto é que os OI, ao conduzirem as políticas no campo da educação, não somente agem na difusão de discursos de manutenção do Capital e do neoliberalismo como único sistema possível, como também buscam formar o consenso naqueles que são os intelectuais mais diretamente ligados à essa nova estratégia que é “educar” para atingir o consenso e manter as relações de submissão. O professor está, por isso, no centro das relações contraditórias de poder, nas quais a luta é pelo consenso.

Como o PARFOR se insere nesse contexto? Entendeu-se nos estudos que resultaram nesta Tese que essa política visa dar formação àqueles que também formam, ou seja, que levam o conhecimento às grandes massas e que têm a possibilidade fazer este ofício dentro de

uma práxis transformadora. Entretanto, podem ser aqueles que atuam para manter o *status quo*, fortalecendo as relações hegemônicas de exploração que são determinantes para o modo de produção capitalista. A análise se firma em Karl Marx, para quem, o Capital é o cerne das desigualdades sociais, bem como às reflexões de Gramsci, que entende ser a luta pelo consenso a nova estratégia do capital e assim, a formação dos intelectuais orgânicos também o é.

Essa Tese compreende que analisar uma política nacional que forma professores, é colocá-la na pauta desta luta por consenso, para torná-la uma estratégia contra hegemônica, no sentido de avaliar se estariam sendo formados, ou conformados, os professores do PARFOR. Por conta disso, analisar a visão dos professores pesquisados é dar voz àqueles que estão na ponta, sentido os efeitos de cumprir com as exigências de uma formação aligeirada.

Conforme visto no decorrer da pesquisa, a principal conclusão corrobora com a tese de que o PARFOR deixou de ter o caráter emergencial, na medida em que busca manter-se e alinhar normativas e regulações, ainda que não venha apresentando números expressivos de professores formados. Interessa a essa política educacional trazer números de professores formados, mas o que se verificou, especialmente no Estado *locus* é que há, por certo, grande investimento por parte do Programa, mas ainda assim, não está atingindo tais números. O acesso e a permanência no PARFOR permanecem como um grande desafio e demonstra que ainda hoje, no Brasil, a formação de professores não está sendo levada a sério como deveria.

Vale pontuar que reforça essa conclusão o fato de que o PARFOR vem se reorganizando inclusive para atender outros públicos como indígenas, quilombolas, pessoas do campo e os professores que atuam na educação inclusiva. Trata-se do PARFOR equidade, que vem no intuito de ampliar seu raio de ação, atendendo ao referido público-alvo. Se o Programa era emergencial, qual seria o objetivo de tal ampliação?

Além disso, o PARFOR já conta com cursos em Educação à Distância em algumas Instituições de Ensino Superior, como é o caso da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Isso reforça que o Programa já se firmou como via de acesso para a formação de professores, mas também confirma que se deve questionar não apenas o acesso, mas principalmente as questões de qualidade dessa formação que acabam por se revelar nos baixos índices de permanência e conclusão nos cursos ofertados.

Nessa análise, o PARFOR representa um desvio quanto ao caráter que devem assumir as políticas de formação de professores, qual seja, a formação crítica e reflexiva que aqui

defende-se estar pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, o que não ocorre até o presente momento. Essa formação pautada apenas no ensino, corrobora com a contrarreforma neoliberal e se instrumentaliza com as ações da CAPES. Por conta disso, observou-se que as dificuldades indicadas pelos professores pesquisados e os dados da pesquisa documental refletiram as ações descentralizadas e que apenas coadunam com os princípios da nova razão neoliberal.

Quando se notou o sentimento de responsabilização dos pesquisados, também compreendeu-se que se trata da influência desses princípios neoliberais, tais como o individualismo e a meritocracia. Entende-se que é a alternativa dos aparelhos de hegemonia a hipervalorização dos indivíduos pelo sucesso ou não em suas formações.

Assim, o PARFOR se constitui como uma tendência na política de formação de professores, a qual impõe aos professores que nela ingressam, a responsabilidade pela própria formação, e reforçam o discurso neoliberal de que cabe ao professor a melhoria de todo um processo que é, na verdade, resultado das relações contraditórias que se desenvolvem no seio do modo de produção capitalista. A formação de professores socialmente referenciada está, por isso, ameaçada e isso pode se refletir em uma desvalorização cada vez maior da carreira docente.

Dito isso, essa pesquisa cumpre a finalidade de se agregar aos demais estudos para reforçar a luta por uma formação de professores de qualidade e centrada nos reais interesses das classes subalternas. Defende-se que não se precisa de políticas emergenciais para a formação de professores, mas sobretudo, de políticas efetivas e socialmente engendradas para promover a transformação do ensino e o desenvolvimento econômico, social e cultural do País.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios*. **Petrópolis**: Vozes, 2011.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100005&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso (org.). **Políticas de financiamento da educação superior em contexto de crise**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial**. 1995xi. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/179751468314378230/the-world-bank-annual-report-1995>

BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. *In*: BELTRÃO, J. F.; LACERDA, P. M. L. 1. (Org.) ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

BOSCHETTI, Vania Regina. Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas: Sorocaba, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3052>.

BORGES, A. Governança e Política Educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso

BORGES, M. A Política Educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta de democratização da Gestão Escolar? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/MW FURB, v. 7, n.1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR105G0&p=reforma+educacional+d%C3%A9cada+de+80+e+90+no+brasil>

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: LIM-15-10-1827 (planalto.gov.br)

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.812**, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812-13-setembro-1943-415787-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20os%20Territ%C3%B3rios%20Federais%20do,e%20nos%20t%C3%A1mos%20do%20art.>

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Decreto n. 98.997**, de 2 de março de 1990. Institui a Fundação Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=98997&ano=1990&ato=6f3kXRU5keFpWT679>

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

BRASIL. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 29 de janeiro de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

BRASIL. **Portaria Normativa n. 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, de 1 de julho de 2009b, n. 123, Seção 1. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnbbkqkcpdlajcjnlcllefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf.

BRASIL. **RELATÓRIO DE GESTÃO DO PARFOR DEB-CAPES (2009-2014)**. 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorioPARFOR.pdf>.

BRASIL, **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. **Lei 13.478**, de 30 de agosto de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Disponível em: L13478 (planalto.gov.br)

BRASIL. **Portaria n. 82**, de 17 de abril de 2017. Aprova, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf>

BRASIL. **ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA N. 6** CAPES/PARFOR. 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

BRASIL. **Portaria n. 220**, de 21 de dezembro de 2021. Dispõe sobre o regulamento do Programa Nacional de Formação da Educação Básica/PARFOR. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7666>

BRASIL. **PLATAFORMA PAULO FREIRE**. Orientações para os Professores da Educação Básica das Redes Públicas de Ensino cursarem o PARFOR. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-freire?start=20#:~:text=Os%20cursos%20de%20primeira%20licenciatura,fora%20da%20C3%A1rea%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-freire?start=20#:~:text=Os%20cursos%20de%20primeira%20licenciatura,fora%20da%20C3%A1rea%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o.). 2023.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. *In*: Tommasi; Warde; Haddad (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSU, Conselho Superior da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). **Resolução n. 6/2015**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Português/Francês/Parfor, da Universidade Federal do Amapá. Disponível em: <https://www2.unifap.br/consu/?p=3077>

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação. Porto Alegre** [online], v.32, n. 2, pp.185-191, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-25822009000200011&lng=pt&nrm=iso

ELIAS, Cláudia de Souza Rodrigues; ANDRADE, Leandro; MARTINS, Lilia Teresa de Sá Leitão. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD: Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762012000100008

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2016.

FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. **Política e Educação no Amapá: de território a Estado**. 2005. 206. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus de Araraquara, 2005.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>

FERREIRA, Adriano de Melo; BRZEZINSKI, Iria. **Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades**. Linhas Críticas, Brasília, v. 26, p. e24977, jan./dez. 2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.24977>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva; GOMES, Raquel Salcedo. Causas da evasão em cursos de ciências exatas: uma revisão da produção acadêmica. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 937-957, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263019>

GATTI, Bernadete. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 294 p. 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - Professores do Brasil: impasses e desafios Professores do Brasil: impasses e desafios

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernadete. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021, p. 01-17. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001. p. 67.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2022. **Estado do Amapá**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap.html>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)**. 159 f. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.

MARCHELI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>

MARQUES, Marilucy Pereira. **Acesso e Permanência dos Professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/acesso-e-permanencia-dos-professores-da-rede-estadual-do-amazonas-no-plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica-parfor/>

MARTINS, Marcos Francisco. **Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele. Precarização do Trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Revista em aberto**. v. 29, n. 97: Docência universitária. Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016. Disponível: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3171>

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. **Anais...** 32ª Reunião Anual da Anped: Sociedade, Cultura e

Educação: novas regulações? Caxambu, de 04 a 07 de out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; MELO, Carlos Bezerra; MAGALHÃES, JÚNIOR, Antonio Germano; BARBOSA, Ana Paula Lima. **A formação de professores à luz das Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1996**. *Rev. PEMO*, Fortaleza, v. 4, p. e48396, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8396>

MORAIS, Renant Araújo. **A Escola de Primeiras Letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão**. *Plures Humanidades*, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/299>

MOTA, Ana Elizabete. (Org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1.137-1.152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

NEPOMUCENO, Frederico Batista. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como política da CAPES para a formação de professores**. 2019. 148f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197181>

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). “Os professores e a sua formação”, Lisboa: Dom Quixote. p.13-33. 1992a. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

PAIVA, V. **Histórico da EJA no Brasil: descontinuidade e políticas públicas insuficientes**. In: EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio, 2006. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>.

PICANÇO, Iracy. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Revista em Aberto**, v. 5, n. 32, 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view>.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Flávia Rebecca Fernandes; MACÁRIO, Epitácio. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 444-460, jul./dez./2016.
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/14632/12942/25141

RODRIGUES, Efigênia; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugênia da Luz Silva; O desafio de qualificar Professores para a diversidade: a realidade do Estado do Amapá. **Revista Relegens Thréketa** da Universidade Federal do Paraná, v. 07, n. 2, 2018. p. 116-135. Disponível em: [file:///C:/Users/jloha/Downloads/62800-254549-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jloha/Downloads/62800-254549-1-PB%20(1).pdf)

ROSA, Dayane de Freitas Colombo; SILVA, Roseli Gall do Amaral da. Concepções Teóricas e Pesquisas Educacionais: os desafios para superar o senso comum. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. Especial 2, Jul./Dez, 2018, p. 166-171. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/CONCEP%C3%87%C3%95ES%20TE%C3%93RICAS%20E%20PESQUISAS%20EDUCACIONAIS%20OS%20DESAFIOS%20PARA%20SUPERAR%20O%20SENSO%20COMUM.pdf>

SÁ, Antonia Deusa; FERREIRA, José Francisco de Carvalho. O desenvolvimento da Educação Básica no Amapá de 1991 a 2003: da retórica à prática. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 46. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170729>.

SANTOS, Magda. **A abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da relação Estado e sociedade**. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. “Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas”. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, jul. 2009. 15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137p.

SAVIANI, D. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Educação e ética no processo de construção da cidadania**. In: LOMBARDI, J.C.; GEORGEN, P. (org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Col. Educação Contemporânea). p. 137-154.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: revista do Mestrado, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Darllen Almeida da. **HEGEMONIA ESTADUNIDENSE SOBRE O BRASIL: OS PROGRAMAS PDPI E ETA (2012-2018)**. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/424?locale=en>.

SILVA, Darllen Almeida da; FERREIRA, Norma-Iracema de B. **Do norte ao sul das Américas PDPI e ETA: eixos combinatórios da hegemonia estadunidense na Educação**. Uberlândia: Navegando publicações, 2020.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 225-238, Maio/Ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8144>

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

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da Educação**. 1. ed. São Paulo: Usina editorial, 2017.

SOUZA, Maria Irene de. O PARFOR como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão. **Periódicos UFPA: Educação & Linguagem**.

v. 19, n.1, p. 155-188, jan./jun. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/7915/6050>

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, São Paulo, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial**. Trad. Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). **Relatório de Gestão de 2000**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www2.unifap.br/numeros/files/2014/07/arq4073_RG_2000.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). **Relatório de Gestão de 2021**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www2.unifap.br/numeros/files/2014/07/arq4073_RG_2021.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). **Plano de Desenvolvimento Institucional de 2022**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www2.unifap.br/numeros/files/2014/07/arq4073_RG_20022.pdf

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>

WRIGHTSMAN, Cook Seltiz. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais. Delineamento da Pesquisa**. v. 1, 1. Ed. (org) Louise H. Kidder. Editora: E.P.U. 2007.

ZANELLI, José Carlos. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos da Psicologia, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: SciELO - Brasil - Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas

APÊNDICE A - ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA DE CAMPO

Roteiro do questionário para os Professores-Egressos da rede estadual de ensino do Estado do Amapá, do PARFOR/UNIFAP, nos seus 16 municípios do Amapá: Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Monte Dourado, Oiapoque, Pracuúba, Pedra Branca, Porto Grande, Santana, Serrado do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari, das turmas de Letras Português-Francês do período de 2010 a 2014.

Prezado(a) Professor(a) da Educação Básica,

Olá, Sou Sueli Andrade dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Estou desenvolvendo uma pesquisa com objetivo de analisar a formação docente no PARFOR-UNIFAP, a partir da visão dos professores-egressos do curso de Letras Português-Francês, sobre os desafios no acesso e permanência.

Sua participação e contribuição são de grande importância, com o intuito de verificar a visão dos professores concluintes do curso de Letras Português-Francês do PARFOR-UNIFAP.

Dessa forma, com intuito de pesquisar sobre essa política nacional de formação de professores da educação básica, peço por gentileza que responda o questionário que estou lhe enviando, fico grata pela sua disponibilidade em responder.

As perguntas estão sistematizadas em dois pilares:

- 1) Acesso ao programa PARFOR/UNIFAP e
- 2) Permanência no PARFOR/UNIFAP.

Dada a relevância de suas interpretações sobre o programa, destaco a demanda em enviar por e-mail, em seguida, transcrevê-la para análise das averiguações, com a garantia total do sigilo das investigações e da sua identidade, sendo utilizada somente para fins de pesquisa desta tese.

PERFIL PROFISSIONAL E IMPRESSÃO GERAL:

1. Qual a sua rede de ensino Estadual () Municipal ()?
2. Qual o município desenvolve suas atividades educacionais?
3. Qual se contrato de trabalho () contrato-temporário () contrato-efetivo?
4. Qual a sua formação? _____

PILAR 1: DO ACESSO AO PROGRAMA PARFOR-UNIFAP

Pergunta 1:

Qual a visão sobre o processo de acesso do professor da Educação Básica ao PARFOR da UNIFAP?

Pergunta 2:

Porque se inscreveu e se matriculou no curso de Letras Português-Francês do PARFOR da UNIFAP?

Pergunta 3:

Que propostas de melhoria sugere no que se refere ao acesso da Educação Básica no PARFOR/UNIFAP?

PILAR 2: DA PERMANÊNCIA NO PARFOR-UNIFAP

Pergunta 1:

Que incentivos institucionais recebeu para permanecer no Programa PARFOR da UNIFAP?

Pergunta 2:

Que avaliação faz sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do curso de Letras Português-Francês no PARFOR da UNIFAP?

Pergunta 3:

Quais fatores contribuíram para que concluísse o curso de Letras Português-Francês no PARFOR da UNIFAP?

Pergunta 4:

Houve alguma dificuldade no decorrer do curso de Letras Português-Francês no PARFOR da UNIFAP?

Agradeço mais uma vez sua contribuição para essa pesquisa.

Sueli Andrade

APÊNDICE B – REPOSTAS DOS PROFESSORES-EGRESSOS AO QUESTIONÁRIO

PERGUNTAS E RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS ENVIADOS AOS PROFESSORES-EGRESSOS PARTICIPANTES DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-FRANCÊS PARFOR DA UNIFAP, DAS TURMAS 2010 A 2014.

Identificação do texto do Pilar 1 Do Acesso ao Programa PARFOR/UNIFAP

	PERGUNTA 1	PERGUNTA 2	PERGUNTA 3
Professor Egresso Participante	Qual a visão sobre o processo de acesso do professor da Educação Básica ao PARFOR/UNIFAP?	Porque se inscreveu e se matriculou no curso de Letras Português-Francês do PARFOR/UNIFAP?	Que propostas de melhoria sugere no que se refere ao acesso do professor da Educação Básica no PARFOR/UNIFAP?
P.E.P 1 Turma: 2010.1	Minha opinião é que foi muito difícil, nem todo professor podia fazer, minha diretora não facilitou, busquei informação na seed.	Vi uma oportunidade de ter o curso superior	Que as secretarias apoiem seus professores nas formações
P.E.P 2 Turma: 2010.1	Não tive acesso as instruções pela minha escolar, fui até a seed saber como eu podia fazer o curso.	Porque meu sonho era ter a licenciatura na minha área que é linguagem	Que os órgãos competentes responsáveis dêem o apoio necessário para os professores estudarem
P.E.P 3 Turma: 2010.1	Minha opinião é a seguinte: se o governo cria uma formação para nós professores ele também tem que informar para nossa secretaria que nos libere.	Eu me matriculei no curso de letras francês porque já trabalho na disciplina de língua portuguesa, e sempre me identifiquei com a matéria.	Minha proposta é que se crie possibilidades para apoiar esse professor que quer buscar se aprimorar em sua área.
P.E.P 4 Turma: 2011.1	A secretaria dificultava muito nossa entrada, e quando éramos selecionados, não queria liberar.	Porque tinha o sonho de fazer um curso superior	selecione os professores que realmente não tem a licenciatura exigida para a matéria que leciona, e dar mais atenção ao professor que faz o Parfor, como dinheiro para se manter nos dias do Parfor.
P.E.P 5 Turma: 2011.1	O processo de seleção até o começo do curso foi tranquilo pra mim,	Porque me identifico com a área, e também, já atuo na área,	Sim aponto, que o estado, por meio da secretaria dê mais atenção para o

	que atendia todos os requisitos, como sou do quadro do estado, e não tinha a licenciatura	ministrando a disciplina língua portuguesa.	professor que quer se fazer um curso.
P.E.P 6 Turma 2011.1	Quando eu me escrevi para fazer o curso tinha muitos empecilhos: tínhamos que ter sido informados pelo censo escolar nacional, depois tínhamos que fazer a inscrição na plataforma Paulo freire, e por último a diretora da escola não liberou, nas duas primeiras semanas, só quando a Unifap deu documento que eu estava cursando que fui liberado.	Eu me inscrevi e me matriculei no curso de letras francês por causa do francês, e porque queria muito fazer um curso superior, que é muito importante, e também já lecionava língua portuguesa	Que valorize o professor que quer estudar
P.E.P 7 Turma: 2011.1	Eu não sei como é hoje, mas no ano que eu fiz o processo para entrar no parfor, o professor que era de contrato também participava, eu tinha acabado de entrar no contrato e conseguir fazer meu curso tão sonhado.	Eu fiz o curso de letras francês porque me identifico com a disciplina francês, e já atuo na área.	Que a secretaria de educação junto com a Unifap, ajude os professores durante o curso, com um bolsa financeira.
P.E.P 8 Turma: 2011.1	Minha visão é: que as seducs devem acompanhar mais de perto a seleção e dar mais apoio para todos nós professores	Eu me inscrevi porque era meu sonho fazer um curso superior, como nunca tive condições, vi no programa a oportunidade que precisava	Minha proposta é que tenha mais transparência, em todo processo, e que o processo obtenha informações necessárias do programa.
P.E.P 9 Turma: 2011.1	Para mim um processo cansativo, pois no ano que fiz dois processos, só conseguir entrar no segundo, pois tinha muitos professores e para o curso de letras tinha muito candidato.	Sempre tive vontade fazer faculdade de letras, e como entrei no contrato conseguir entrar no Parfor.	A proposta que venho sugerir é a seguinte: que todo que queira fazer o Parfor tenha o apoio necessário para fazer o curso desejado, pois assim, todos ganham, a escola, com um professor com uma melhor qualificação, e o professor com

			progressão em sua carreira.
P.E.P 10 Turma: 2011.1	Achava que a escola em que éramos lotados que deveria fazer o tramite, para facilitar nossa entrada ao curso.	O motivo de me inscrever no Parfor da unifap foi porque queria ter uma licenciatura na área de letras	Como o Parfor é um curso do governo, precisa ter planejamento para as informações chegarem aos professores que realmente precisam
P.E.P 11 Turma: 2011.1.	Achei tranquilo, eu sendo do quadro efetivo do estado não tive nenhuma dificuldade para ser selecionado para o curso de letras francês.	Porque era a forma de conseguir melhor financeiramente em minha profissão.	Não tenho propostas
P.E.P 12 Turma: 2012.1.	Minha opinião é que tinham muitas informações desencontradas, o diretor da minha escola não sabia como podíamos nos inscrever, e a seed não dava informações.	Só fiz porque queria me aposentar com um curso superior e conseguir, hoje já estou aposentada, com um salário acima do que eu tinha antes do Parfor.	Que facilitem informações para os interessados em curso o Parfor.
P.E.P 13 Turma: 2012.1.	o acesso ao Parfor foi mais os professores indo atrás das informações, porque não divulgaram nada e por fim minha diretora não queria me liberar.	Porque vi no Parfor a única maneira de entrar na universidade.	Que a secretaria dê mais atenção para o professor que quer cursar o parfor
P.E.P 14 Turma: 2012.1	Não tenho muito a falar, o processo de entrada ao Parfor foi feito de forma tranquila, cumprir os requisitos e comecei a cursar.	Porque acho necessário buscar formação em nossa área que atuo.	Que o estado faz mais iniciativas de cursos para os professores da educação básica.
P.E.P 15 Turma: 2012.1	O governo fez um programa que ajudasse o professor da educação que não tinha a licenciatura, ótima iniciativa.	Porque queria muito ter um curso superior, como o governo ofereceu fiz.	Nada a declarar
P.E.P 16 Turma: 2013.1	Não tenho nenhuma	O motivo foi de quase todos: ter um curso superior	Proposta é: Que seja dado algum benefício financeiro para o professor curso o Parfor, para ajudar nas despesas da vinda para Macapá.

P.E.P 17 Turma: 2013.1.	Nada a declarar	Para ajudar na minha aula	Como proposta minha sugestão é: que os gestores que gerenciam o curso
P.E.P 18 Turma: 2013.1	A visão que tive foi de muita desorganização, ninguém sabia informar nada.	Tinha um sonho antigo de fazer um curso superior, em licenciatura, até comecei a cursar em 2009 na UVA, mas não conseguirei terminar.	O que hoje já acontece, é seria minha proposta, um edital com todas as normas para o professor que queira entrar e cursar o Parfor, quem pode fazer. Hoje já ocorre dessa forma.
P.E.P 19 Turma: 2013.1.	Nada a declarar	Para eu me aposentar com curso superior.	Nada a declarar.
P.E.P 20 Turma: 2013.1.	A visão que tive do processo de acesso do professor da educação básica, é que hoje ainda é difícil, visto que ainda é o professor que precisa buscar formação, para participar do programa, o Estado deveria se preocupar com a formação de todos os professores.	Me inscrevi e me matriculei no curso de letras porque vi no Parfor uma oportunidade de ter um curso superior, na disciplina em que dou aula.	Primeiramente como proposta que o Parfor possa ser oferecido na cidade em que o professor é, e que tanto a secretaria quanto a unifap assista esse professor, que está buscando se aperfeiçoar.
P.E.P 21 Turma: 2013.1.	Muito evasivo, ninguém sabia ao certo como entrar, não foi divulgado, e os próprios gestores não sabiam como seria o programa.	Fiz por fazer, muito por minha carreira	Que tenha apoio pedagógico para esses professores que estão muito tempo sem estudar.
P.E.P 22 Turma: 2013.1.	Nada a dizer	Porque era necessário para minha profissão	Nada a dizer
P.E.P 23 Turma: 2013.1.	Sobre o processo de acesso, é que todo professor da educação básica tenha o direito de fazer o Parfor, com dignidade, com apoio da escola e da secretaria em que faz parte.	Para todo professor é importante a formação continuada, e para mim não foi diferente, ter uma licenciatura na minha área de atuação foi muito importante.	Sim, que os gestores do Parfor vejam a situação de cada professor que faz o Parfor, todos temos dificuldades.
P.E.P 24 Turma: 2013.1.	No ano em que entrei no Parfor nós, professores precisava ir até o geo da seed, para	Porque era o que eu mais queria para a minha profissão, um sonho realizado hoje.	Que os professores que vão fazer o Parfor, tenha a ajuda necessária para fazer o curso escolhido.

	saber como entrar no programa, guardavam as informações.		
P.E.P 25 Turma: 2013.1	A visão que tenho é que era um programa feito para esse professor da educação básica,	Porque era o curso que eu mais me identificava para fazer uma licenciatura	o governo busque abrir cursos para especialização na área no Parfor.
P.E.P 26 Turma: 2014.1	Era um programa que ninguém conhecia, mas que para mim valeu a pena	Porque quando eu pedir a aposentadora queria já ter uma graduação.	Que a seed leve a sério a formação do professor da educ. básica e dê apoio.
P.E.P 27 Turma: 2014.1	Todos os professores da educação precisariam fazer e a escola facilitar esse acesso.	Porque sempre quis fazer um curso de universidade, que me capacitaria para sala de aula ainda mais.	Não
P.E.P 28 Turma: 2014.1	Nada a dizer	Porque é a minha área de atuação	Que os gestores que estão a frente do programa valorizem e acolham o professor que buscar estudar, estando em sala de aula.
P.E.P 29 Turma: 2014.1	Os professores que tinham que ir atrás, nem a escola sabia o que era esse programa	Para aposentar com uma graduação	Que as pessoas que trabalham no Parfor estejam dispostas a olhar pra gente com mais respeito, porque estamos ali fazendo muitos sacrifícios para cursar licenciatura.
P.E.P 30 Turma: 2014.1	Muitos professores não sabiam que existia esse programa e que seria para os da educação básica.	Para ter um curso superior para quando se aposentar conseguir ter uma instabilidade financeira.	Como sugestão de proposta de melhoria: que ofereçam cursos nos municípios, que o professor leciona, para facilitar esse professor cursar.
P.E.P 31 Turma: 2014.1	Achei que os próprios gestores não entendiam o programa	Para ter um curso superior	Que o governo também dê oportunidade para pós-graduação para os professores da Educação Básica
P.E.P 32 Turma: 2014.1	Faltou muita informação, mas, o que mais percebeu-se foi a falta de sensibilidade dos diretores das escolas e da gestão da secretaria, em deixar o	Para não perder a oportunidade que o governo estava dando para os profs. da educação básica	Que dê mais atenção para o professor que precisa fazer formação, mas que está há muito tempo sem estudar

	professor cursar		
P.E.P 33 Turma: 2014.1	A intenção em dar oportunidade para nós docentes é importante	Porque tinha o sonho de fazer uma licenciatura na minha área	Não tenho sugestão
P.E.P 34 Turma: 2014.	Nada tenho nada a dizer	Para atender uma demanda da minha profissão	Que ocorra de fato o regime de colaboração que tanto se falou durante o curso
P.E.P 35 Turma: 2014.1	Que o regime de colaboração deveria funcionar, pois quando eu ia buscar qualquer informação, um passava a responsabilidade para o outro, enfim, ninguém ajudava	Fiz para me aperfeiçoar na área da linguagem	Que os responsáveis pelo programa deem um apoio financeiro para o aluno do parfor
P.E.P 36 2014.1	Quase ninguém sabe informar como ocorreria a entrada, tinha um edital que não dizia muita coisa	Precisava fazer para minha profissão	Que todos os professores da educação básica sejam oportunizados pelo parfor

**Quadro: Identificação do texto do Pilar 2
Da Permanência no PARFOR/UNIFAP**

Professor Egresso Participante /turma	PERGUNTA 1	PERGUNTA 2	PERGUNTA 3	PERGUNTA 4
	Que incentivos institucionais recebeu para permanecer no programa PARFOR da UNIFAP?	Que avaliação faz sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do curso no PARFOR da UNIFAP?	Quais fatores contribuíram para que concluísse o curso de Letras Português-Francês no PARFOR da UNIFAP??	Houve alguma dificuldade no decorrer do curso no PARFOR da UNIFAP?
P.E.P 1 Turma: 2010.1	Não teve incentivo e ajuda de ninguém, se os cursistas quisessem	Que as aulas na universidade não são fáceis, mas necessárias para	Foi ajuda da minha família.	Não se preocuparam em nos auxiliar no curso

	concluir o curso tinha que se virar	nosso aprendizado		
P.E.P 2 Turma: 2010.1	Sem perspectivas, muitos colegas de sala abandonaram	Importante e muito satisfatória	eu mesmo, porque nem a seed, ajudava	Nem eles sabiam o intuito do Parfor
P.E.P 3 Turma: 2010.1	Não tivemos suporte de nenhuma parte: nem secretaria, nem unifap, menos ainda da escola que eu trabalhava na época	Mesmo que cada professor tenha sua didática, cabe ao aluno tirar proveito do processo ensino-aprendizagem	Nada a declarar	Não deram atenção a ninguém
P.E.P 4 Turma: 2011.1	Nada a declarar	Muito bom, gostei	Tive muitos, mais incentivo e ajuda dos meus colegas de turma, minha família, e a força de vontade	Nem seed, nem Unifap, nem a diretora da minha escola
P.E.P 5 Turma: 2011.1	Para entrarmos era difícil, permanecer no curso mais ainda, muitos ficaram pelo caminho	Normal	Empenho meu e de meu Deus	Todos os envolvidos na formação do Parfor não tiveram a sensibilidade de ver o lado dos alunos
P.E.P 6 Turma: 2011.1	Difícil, mas consegui	Nada a declarar	Nada a declarar	Que fizeram um programa e jogaram para que os professores fizessem, sem dar as devidas orientações, auxílios
P.E.P 7 Turma: 2011.1	A visão que tive da permanência ao curso de letras foi que todo curso não é fácil	Não tive dificuldades nos conteúdos, para mim tudo bem	A minha dedicação fez eu acreditar que podia e conseguir finalizar	Que nenhum responsável pelo Parfor se preocupou com a gente
P.E.P 8 Turma: 2011.1	Posso dizer que foi difícil mais gratificante ter um diploma	Quando desenvolvidas sob a forma de teoria e prática, muito boa	Posso dizer que os fatores que me levaram a concluir foi o desejo de realizar um sonho de ter um	foi um curso que não teve preparação para criarem

			curso superior	
P.E.P 9 Turma: 2011.1	Difícil, é só o que posso dizer, sem apoio	Nada a declarar	A vontade de ter um curso superior	Nenhum dos entes envolvidos se preocuparam com os professores-cursistas, fomos colocados para fazer e tínhamos que nos virar
P.E.P 10 Turma: 2011.1	Que não tivemos apoio de ninguém, se queríamos ter um diploma tínhamos que correr atrás e dar o jeito	Satisfatória	Nada a declarar.	Que nos primeiros semestres do curso, a escola não queria dispensar a gente, sendo que estávamos de recesso, minha diretora disse que não tinha como eu fazer, como pode isso? Se o próprio governo criou esse programa
P.E.P 11 Turma: 2011.1	Nada a declarar	Não gostei, teve professor que não levou em consideração que tínhamos outras demandas na escola em que atuávamos, e nos cobrava muito	Nenhum em especial, apenas fiz o curso	Sobre a execução, os responsáveis não tiveram nenhum cuidado conosco
P.E.P 12 Turma: 2012.1.	Tivemos muitos colegas de sala e de outros cursos que não conseguiram finalizar	Difícil, pra mim, que estava muito tempo sem estudar	Muitos fatores, mas a ajuda dos meus filhos com incentivo foi essencial	Todos os responsáveis foram irresponsáveis no que tange a ajudar todos nós cursistas a fazermos a formação
P.E.P 13 Turma: 2012.1.	Nada a declarar	Acho desgastante, mas processo necessário	Meu esforço pessoal	Não tivemos a atenção desejada, visto que tanto a Unifap, a secretaria, quanto a escola que eu, trabalhava na

				época, ninguém teve o cuidado de nos acolher incentivando, pelo contrário, quem quisesse que se virasse
P.E.P 14 Turma: 2012.1	Muito complicando, e assim muitos não concluíram o curso, triste mais realidade	Acho o processo ensino-aprendizagem muito puxado, como as aulas eram corridas, dentro de uma semana, super difícil.	Ajuda dos meus familiares	No papel regime de colaboração, na prática ninguém sabia nada do programa, muito difícil, poucos conseguiram concluir
P.E.P 15 Turma: 2012.1	Um curso que parecia que o governo só fez oferta o programa, e quem quisesse que desse seu jeito para fazer.	Um pouco complicada, pois os professores cobravam muito, sendo que vínhamos de um semestre desgastante	Como fatores eu elegeria: Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho e muitos esforços.	Difícil e complicado, pois sendo um programa de colaboração, um jogava para a costa de outra, queríamos ter liberação da escola, não conseguia, precisávamos de apoio de xerox na Unifap também não tinha, a secretaria dizia que não tinha o que fazer por seus professores, agora pergunto que colaboração teve?
P.E.P 16 Turma: 2013.1	Posso afirmar que mesmo com o apoio que recebi das pessoas que acreditaram em mim, foi muito difícil, mas venci	Alguns professores buscavam nos auxiliaram bem de perto, outros não, por isso considero que foi razoável o processo	A ajuda da coordenação da Unifap e da escola que eu lecionava, foram necessários para finalização do curso	Talvez o regime de colaboração houve para criar o programa, porque para acompanhar nós alunos não.
P.E.P 17 Turma: 2013.1.	Eu conseguir superar os obstáculos durante o curso, buscando	Achei todas as disciplinas difíceis, só o que posso dizer	Tive apoio da escola, da secretaria, mas minha	Minha opinião é que não houve colaboração de ninguém

	sempre apoio na minha escola.		determinação em finalizar	
P.E.P 18 Turma: 2013.1	Nada a dizer	Mesmo tendo professores muito exigentes, mas a maioria entendia nossa situação, de professor-cursista do Parfor, e nos ajudava	Nenhum fator	Pouco vimos algum responsável pelos corredores da Unifap, perguntando se precisávamos de alguma coisa
P.E.P 19 Turma: 2013.1.	Não tenho nenhuma visão sobre o Parfor.	Achei difícil, mas satisfatório	A vontade de ter um diploma foi um dos fatores que me alimentou até o final do curso	O que vimos foi os entes federados preocupados em pagar professor e a disciplina terminar, quanto aos alunos do Parfor, ninguém estava nem aí
P.E.P 20 Turma: 2013.1.	Fazer o curso é muito desgastante para qualquer pessoa, são anos buscando fazer as matérias, mas é bom saber que você conseguiu concluir seu curso superior	Nada a declarar	Muito fatores: apoio e incentivos dos meus familiares e colegas de trabalho, mesmo com as dificuldades de ir para Macapá fazer o curso.	O regime de colaboração houve porque o programa foi criado, mas era necessário
P.E.P 21 Turma: 2013.1.	Percebi que a própria coordenação na seed não tinha como nos ajudar, por se tratar de um curso do governo federal.	Apenas gostei	A força para terminar e ter um diploma de nível superior	Que colaboração? Não vi nenhuma
P.E.P 22 Turma: 2013.1.	Nada a dizer	Os professores exercem seus papéis, achei normal, pois sou professor também	Incentivos de pessoas próximas e que amo	Em nenhum momento percebi colaboração entre os mesmos
P.E.P 23 Turma: 2013.1.	A visão que tivemos foi de um programa que era uma bagunça, ninguém sabia informar nada	Na academia ainda é muita teoria, acho que precisa ter mais prática	Nada a declarar	Entrei para o curso sem saber exatamente a quem podia pedir algum auxílio, e mesmo depois que descobri não tive apoio de

				nenhum lado, triste realidade
P.E.P 24 Turma: 2013.1.	A impressão que dava era que o governo montou uma formação sem estrutura nenhuma	Não gostei, os docentes não veem nosso lado, pois também somos professores	sempre quis cursar letras, era um sonho, que hoje é realizado	Não percebi participação principalmente da secretaria de estado da educação
P.E.P 25 Turma: 2013.1	Quando diz era muito desorganizado, nem os coordenadores sabiam explicar como funcionaria o curso.	Acredito que precisa ter maior acompanhamento de perto, teve colegas de sala que não conseguiu fazer os trabalhos	Os incentivos dos meus colegas de trabalho	Minha opinião é simples: um curso imposto de qualquer forma pelos responsáveis
P.E.P 26 Turma: 2014.1	Que não houve apoio de ninguém, me refiro à escola, secretaria e a Unifap, que ofertava o curso	Precisam ter cuidado, pois cada aluno desenvolve de uma maneira, mais atenção aos alunos	Apenas dos fatores: Deus e eu	Não percebi nenhuma preocupação nem da seed, nem da semed, que poderíamos estar acompanhando o desenrolar durante o curso
P.E.P 27 Turma: 2014.1	Nada a declarar	Todo professor tem sua didática, no geral conseguir corresponder, mesmo sendo difícil	Tive muitos incentivos da família, filhos e meu esposo	Pra falar a verdade, os envolvidos responsáveis pelo Parfor não se entendiam, por isso, os alunos eram prejudicados
P.E.P 28 Turma: 2014.1	Se eu não tiver a força que tenho não conseguiria, nem governo nem escola não ajudou em nada	Nenhuma	Fatores decisivos: meu empenho e dedicação, força e a graça de Deus	As pessoas envolvidas no desenvolvimento do Parfor não sabiam exatamente o que fazer quando da abertura do programa, pois parecia que não só nós alunos, mas também eles não entendiam o programa
P.E.P 29 Turma:	Que o professor tenha todo apoio necessário para	Todo conteúdo é importante, mas a prática é	Ajuda da minha diretora e dos professores da	Não sei responder

2014.1	fazer o curso	necessária, faltou essa prática	escola em que eu trabalhava junto com minha família.	
P.E.P 30 Turma: 2014.1	Foi difícil, mas conseguir	O processo ensino aprendizagem do Parfor foi bom, mesmo sendo as disciplinas de forma integral e corrida	Nenhum fator	Sobre a execução aconteceu de qualquer forma, já a participação dos envolvidos, posso dizer como aluno, vi muitos colegas empenhados em fazer o curso, já os responsáveis, não tiveram a preocupação de auxiliar, dando apoio necessário
P.E.P 31 Turma: 2014.1	Que a união faz a força, junto com os colegas, vencemos todos os obstáculos e conseguimos terminar o curso	A avaliação que pode ser dita aqui, é que tive professores com mestrado e doutorado, preparados para formar professores da educação básica, mas que esse último por ter muito tempo fora da sala de aula, como aluno, quase não conseguiu acompanhar as atividades	Incentivos externos e de colegas de trabalho	A execução do curso na Unifap foi nos primeiros dias sem organização, mas melhorando no decorrer, já a participação dos envolvidos no programa que não ajudaram muito
P.E.P 32 Turma: 2014.1	Que na vida, tudo que tem sacrifício vale a pena	O programa Parfor em si, tem um ótimo propósito, mas tinha que ter a sensibilidade de readequar o processo ensino-aprendizagem para nossa realidade	Que eu já tinha chegada até ali, não poderia fraquejar, no final	Vi foi muita dificuldade tanto da parte dos responsáveis por fazer acontecer o programa, quanto dos próprios alunos interessados em cursar, mas depois foi se ajustando
P.E.P	Fazer um curso de	Gostei da forma	Nada a declarar	Na minha opinião

33 Turma: 2014.1	graduação não é para qualquer um, apesar de todos os obstáculos, consegui concluir	com que foi conduzido o processo ensino-aprendizagem, tanto a teoria quanto a prática		a execução teve alguns imprevistos, mas, normal, já os envolvidos não sabiam direito, como funcionaria, nem o que fazer, mas no final de cada semestre dava certo.
P.E.P 34 Turma: 2014.1	Quem persevera consegui o que tanto almeja	Não tenho o que falar	Muita força de vontade	dos envolvidos no programa Parfor, o que prestou ajuda quando necessário, foi a coordenação geral, que o resto nem queria saber
P.E.P 35 Turma: 2014.1	Em vários momentos achava que iria abandonar o curso, mas muitos desafios fazem parte da vida acadêmica	O mesmo processo que utilizado com os alunos do regular, também serviu para nós, achei bom	Auxílios dos profissionais da Unifap, seed e da minha escola	Tanto a execução quanto a participação dos responsáveis pelo programa foi muito confusa, parecia que ninguém sabia o seu papel
P.E.P 36 Turma: 2014.1	Quando se tem um sonho e luta por ele, vale a pena, quando se conquista	Em referência ao processo, normal para uma academia	Meus esforços para estudar e concluir um curso que era meu sonho.	O que vi foi a Unifap, se desdobrando para que o curso de fato ocorrer, no geral, a colaboração dos outros não tinha

ANEXO A - DECRETO n. 6.755/2009**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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, *caput* e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no *caput* será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão

na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

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

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

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

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

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

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de

educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no *caput*; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 30/01/2009

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/1/2009, Página 1 (Publicação Original)

ANEXO B - DECRETO n. 8.752/2016**DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 211, *caput* e § 1º, da Constituição, no art. 3º, *caput*, incisos VII e IX, e art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e

Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

§ 2º O disposto no *caput* será executado na forma estabelecida pelos art. 61 a art. 67 da Lei nº 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;

II - com a Base Nacional Comum Curricular;

III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

**CAPÍTULO I
DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS****Seção I****Dos princípios**

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

- III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;
- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
- IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
- XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;
- XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;
- XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e
- XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.

Seção II

Dos objetivos

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

- I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
- VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-

raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO, DO PLANEJAMENTO E DOS PROGRAMAS E AÇÕES INTEGRADOS E COMPLEMENTARES

Seção I

Da organização

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares.

Parágrafo único. As ações e os programas integrados e complementares serão aqueles de apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos, visando ao fortalecimento dos processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores.

Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Parágrafo único. O detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto.

Art. 6º O Comitê Gestor Nacional terá como atribuições:

- I - aprovar o Planejamento Estratégico Nacional proposto pelo Ministério da Educação;
- II - sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões, além de opinar em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e às ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional; e
- III - definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica e o acompanhamento de suas atividades.

Parágrafo único. O Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e contará com a participação:

- I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação;
- II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação;
- III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e
- IV - de entidades científicas.

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

- I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;
- II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e
- III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.

Parágrafo único. Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.

Seção II

Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:

- I - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;
- II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;
- III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e
- IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

Parágrafo único. O Ministério da Educação desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital, com vistas a assegurar a oferta de vagas de formação inicial na quantidade e a distribuição geográfica adequada à demanda projetada pelas redes de educação básica.

Art. 9º Os planos estratégicos a que se refere o inciso I do *caput* do art. 7º serão quadrienais, com revisões anuais, e deverão contemplar:

- I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional;
- II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e
- III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas.

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do *caput* do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;
- III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;

IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;

VI - cursos de formação continuada;

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§ 1º As formas de apoio técnico e financeiro serão definidas em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 2º Cada ação de apoio técnico ou financeiro por parte da União deverá estar em consonância com o Plano Estratégico Nacional e seguirá regramento próprio, estabelecido pelo Ministério da Educação, em conformidade com os compromissos assumidos descritos em plano estratégico estadual ou distrital.

§ 3º Nos planos estratégicos a que se refere o inciso I do *caput* do art. 7º, deverão também estar relacionadas as contrapartidas e os compromissos assumidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

Seção III

Dos programas e ações integrados e complementares

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;

III - formação pedagógica para graduados não licenciados;

IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;

V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;

VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;

IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;

X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;

XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;

XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social;

XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;

XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e

XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.

Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior.

Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica.

Parágrafo único. O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, preverá regime especial para avaliação das licenciaturas, inclusive no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.

Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.

Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 18. O Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.

Parágrafo único. O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 19. Ficam revogados:

I - o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e

II - o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.
DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 10/05/2016

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/5/2016, Página 5 (Publicação Original)

ANEXO C - PORTARIA n. 82, DE 17 DE ABRIL DE 2017**PORTARIA Nº 82, DE 17 DE ABRIL DE 2017**

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no exercício de suas competências previstas na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, com atribuições regidas pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017;

CONSIDERANDO as definições da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, conforme Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resolve:

Art. 1º Aprovar, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DOU.

ANEXO I
REGULAMENTO DO PARFOR
CAPÍTULO I – DAS DEFINIÇÕES

Art. 1º O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores.

Art. 2º O Parfor visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica.

Art. 3º A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

I. Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação;

III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica.

Art. 4º O Parfor será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

CAPÍTULO II – DOS PARTICIPES

Art. 5º Os estados e municípios, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, terão as seguintes atribuições:

I. Indicar à Capes, por meio de ofício encaminhado para o e-mail deb@capes.gov.br, servidor (es), preferencialmente de seu quadro permanente, informando nome (s) completo (s), CPF e matrícula, se houver, que será o (s) responsável (eis) pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito de sua rede e também:

- a) pelos atos a serem realizados na Plataforma Freire;
- b) Acompanhar as atividades do Parfor no âmbito de sua rede;
- c) Acompanhar o desempenho acadêmico e a taxa de evasão dos matriculados de sua rede, mantendo o (a) secretário (a) informado (a), bem como auxiliar as IES na definição de estratégias para diminuir as desistências de alunos no Parfor;
- d) Realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que:

i. a pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente à disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula;

ii. a secretaria aprova a participação do docente no curso de formação garantindo sua liberação nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;

II. Orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;

III. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;

IV. Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilizem a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial;

V. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação;

VI. Apresentar, sempre que solicitado, informações quanto à demanda por formação de sua rede;

VII. Manter o cadastro Educacenso atualizado.

Art. 6º São atribuições da Capes:

I. Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos;

II. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas;

III. Transferir os recursos às IES, nos termos da legislação federal pertinente;

IV. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor;

V. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto, após verificação do cumprimento das atividades do bolsista.

VI. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES;

Art. 7º As IES que aderirem ao Parfor são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do programa na IES e nos órgãos competentes, e terão as seguintes atribuições:

I. Promover a divulgação das ações do Parfor;

II. Apresentar sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;

III. Implantar as turmas especiais pactuadas;

IV. Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do Parfor;

V. Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;

VI. Encaminhar à Capes as informações e documentos que forem solicitados para a formalização do instrumento para a transferência dos recursos, nos prazos estabelecidos;

VII. Selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do Parfor sob sua responsabilidade no Sistema de Gestão de Bolsas - SGB, de acordo com as normas expedidas pela Capes;

VIII. Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do Parfor;

IX. Definir e informar aos alunos, no ato da matrícula, quais são as normas acadêmicas sobre a recuperação dos componentes curriculares perdidos, trancamento de matrícula, entre outras regras que se referirem às especificidades das turmas especiais do Parfor;

X. Quando tratar-se de curso de segunda licenciatura, exigir do aluno, comprovação que possui grau em licenciatura.

XI. Efetivar a matrícula do aluno selecionado na IES e, em seguida, registrar o número de matrícula na Plataforma Freire, bem como atualizar anualmente a situação da matrícula do aluno nesse sistema.

Art. 8º Os alunos matriculados nos cursos Parfor deverão:

a) dedicar-se às atividades acadêmicas do curso;

b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas;

c) tomar conhecimento de seus direitos e deveres quanto à sua participação no Parfor e no curso de formação.

Art. 9º Os alunos matriculados nas turmas especiais do Parfor terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando houver norma previamente estabelecida nos termos do disposto no inciso “IX” do art. 7º.

Art. 10 As turmas implantadas no âmbito do Parfor são implantadas em regime especial, assim, o aluno que reprovar em disciplina somente terá garantida a matrícula no componente perdido se houver nova oferta do curso pelo Parfor ou conforme o que dispuser as normas da IES sobre o assunto.

Art. 11 O aluno terá direito a uma única matrícula ativa no Parfor.

CAPÍTULO III – DOS CURSOS E TURMAS

Art. 12 Podem ofertar turmas especiais no Parfor as instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação que apresentem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

Art. 13 Quando tratar-se de Instituição Federal de Educação Superior e as da iniciativa privada sem fins lucrativos, as turmas especiais somente poderão ser implantadas em cursos de licenciatura que estejam devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC e que, quando avaliados, apresentem Conceito de Curso – CC igual ou superior a 3.

Art. 14 Quando tratar-se de IES do sistema estadual e municipal cujo curso não esteja cadastrado no e-MEC, poderá ser admitida a implantação de turmas especiais mediante apresentação do documento de autorização do curso pelo órgão credenciado no ente federado para tal fim e aprovação pela Capes.

Art. 15 Nas IES privadas sem fins lucrativos, as turmas serão compostas, exclusivamente, por alunos do Parfor, não sendo admitida a inclusão de alunos pagantes.

Parágrafo único. Os alunos de turmas especiais do Parfor em IES privadas sem fins lucrativos são isentos de qualquer tipo de pagamento.

Art. 16 Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do Parfor são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do estado ou do município.

Art. 17 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos.

Parágrafo único. Excepcionalmente poderá ser admitido formação de turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados com autorização da Capes.

Art. 18 As IES somente poderão desativar ou juntar turmas especiais com a autorização da Capes.

Art. 19 Quando, em função da evasão, a quantidade de matriculados por turma alcançar o número de 10 alunos, as IES deverão informar a Capes que, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação, o coordenador geral e o de curso, se reunirão para dirimir sobre o assunto.

Art. 20 As turmas especiais ofertadas nos cursos de licenciatura serão disponibilizadas na Plataforma Freire, no endereço eletrônico www.freire.capes.gov.br onde os professores da rede pública de educação básica poderão realizar sua pré-inscrição.

Art. 21 Somente poderão se pré-inscrever nos cursos ofertados pelo Parfor os profissionais da rede pública de educação básica que estejam cadastrados no Educacenso em uma das categorias relacionadas para a função docente.

Art. 22 A pré-inscrição não garante vaga e matrícula na IES. Os pré-inscritos serão submetidos ao processo seletivo determinado pelas IES e os selecionados deverão comprovar, no ato da matrícula, possuir os requisitos para a participação no Programa, bem como atender as normas acadêmicas da IES.

CAPÍTULO IV – DO APOIO FINANCEIRO

Art. 23 A aprovação do número de turmas a serem implantadas será realizada com base na disponibilidade de recursos existentes no orçamento da Capes para a execução do Parfor.

Art. 24 A Capes responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas nas modalidades estabelecidas neste regulamento.

Art. 25 As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do Parfor.

Art. 26 A concessão e a transferência de recursos de custeio e capital serão realizadas mediante aprovação de Plano de Trabalho e formalização de um dos seguintes instrumentos, nos termos das normas sobre transferência de recursos pela União:

- I. Termo de Execução Descentralizada, quando tratar-se de IES da esfera federal;
- II. Termo de Convênio, quando tratar-se de IES das esferas estadual e municipal;
- III. Termo de Colaboração, quando tratar-se de entidades privadas sem fins lucrativos;
- IV. Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa – Auxpe, em casos excepcionais, nos termos da Portaria nº 59 de 14 de maio de 2013.

Art. 27 Os recursos de custeio repassados no âmbito do programa são destinados a atender os seguintes tipos de despesas:

- I. Material de consumo – despesas relativas à aquisição de material para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos;
- II. Diárias nacionais e auxílio deslocamento que serão pagos nos termos dos valores estabelecidos pela Capes no art. 28, destinadas a viabilizar a participação dos Coordenadores, Professores, alunos e palestrantes em atividades acadêmicas e pedagógicas do Parfor;
- III. Passagens aéreas nacionais, adquiridas em classe econômico-promocional, bem como terrestres ou fluviais, todas nacionais, destinadas a viabilizar a participação dos Coordenadores, Professores, alunos e palestrantes em atividades acadêmicas e de campo do Parfor;
- IV. Serviços de terceiros – Pessoa Jurídica;
- V. Serviços de terceiros – Pessoa Física;
- VI. Obrigações tributárias e contributivas, limitadas ao percentual máximo de 30% do valor da rubrica de Serviços de terceiros – Pessoa física.
- VII. Exclusivamente para as entidades privadas sem fins lucrativos, é permitida a destinação do percentual de até 15% para despesas administrativas, conforme parágrafo único do art. 38, §1º, inciso II da Portaria interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016.

Art. 28 Os valores aplicados às diárias no âmbito do Parfor são os constantes no item “E” do anexo I do Decreto nº 6.907, de 21 de julho de 2009.

Art. 29 Aos coordenadores, professores e alunos dos cursos Parfor que tiverem trabalhos sobre o Parfor aprovados em eventos científicos de relevância nacional e internacional poderão ser concedidas diárias e passagens, condicionada à autorização prévia da Capes.

Parágrafo único: O Coordenador Geral do Parfor na IES deverá encaminhar ofício à Capes solicitando a autorização, acompanhado da cópia do trabalho e da carta de aceite para a análise.

Art. 30 Poderão ser concedidos recursos de capital no valor correspondente ao percentual de 30% do total de custeio, quando houver disponibilidade de recursos na dotação orçamentária da Capes para esse fim.

Art. 31 São recursos de capital os destinados, exclusivamente, à aquisição de equipamentos e materiais permanentes abaixo elencados:

- a) Coleções e outros materiais bibliográficos para uso nas bibliotecas da Instituição participante do Parfor;
- b) Material permanente e equipamentos diversos para uso didático-pedagógico nas turmas implantadas no âmbito do Parfor.

Art. 32 São itens não financiáveis as despesas não autorizadas nos termos da Lei de Diretrizes Orçamentárias publicada para cada exercício, e ainda:

- a) Aquisição de veículos de qualquer espécie, salvo se houver autorização formal da Capes;
- b) Obras de qualquer natureza;
- c) Assinaturas de periódicos de caráter não científicos;
- d) Diárias e passagens internacionais, salvo se houver autorização formal da Capes;
- e) Pagamento regular a pessoa física que possa caracterizar vínculo empregatício;
- f) Contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal);
- g) Pagamento de despesas com luz, água, telefone e esgotamento sanitário, bem como outras despesas entendidas como de custeio regular das instituições, consideradas como contrapartida obrigatória das IES envolvidas no programa, exceto para as entidades privadas sem fins lucrativos que poderão alocar estas despesas na rubrica de despesas administrativas;
- h) Pagamento a qualquer título, inclusive bolsa de estudos, a militar ou a servidor público da ativa, ou a empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados a contas de quaisquer fontes de recursos, salvo nas hipóteses previstas em leis específicas e na Lei de Diretrizes Orçamentárias;
- i) Não serão permitidos, em nenhuma hipótese, os pagamentos de pró-labore, consultoria, gratificação, assistência técnica ou qualquer outro tipo de remuneração para professores visitantes, ou não visitantes, ministrarem palestras, cursos, seminários ou aulas, apresentarem trabalhos, participarem de bancas examinadoras ou de trabalhos de campo com recursos de custeio deste programa;
- j) Despesas com festas, recepções ou *coffee break*;
- k) Despesas, de qualquer tipo, que não sejam utilizadas estritamente para aplicação nas turmas ofertadas no Parfor;

Parágrafo único. Serão observadas as vedações contidas no art. 38 da Portaria Interministerial nº 424/2016.

Art. 33 É vedada a utilização dos recursos de custeio com aquisição de bens de capital e vice-versa.

Art. 34 O montante de recursos de custeio do Parfor será calculado com base no número de turmas especiais em andamento, da seguinte forma:

I. Para turmas que funcionem nas dependências da IES ou de seus campi o valor de R\$ 30.000,00 (Trinta mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 15.000,00 (Quinze mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial do PARFOR;

II. Para turmas que funcionem distantes até 300 km da sede ou de seus campi, será repassado o valor de R\$ 35.000,00 (Trinta e cinco mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 17.500,00 (dezessete mil e quinhentos reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da

turma especial Parfor. Para efeito deste cálculo, a referência será o campus da IES mais próximo da localidade do funcionamento da turma;

III. Para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo, poderá ser concedido adicional no valor de R\$ 10.000,00 (Dez mil reais) por turma, por ano – ou R\$ 5.000,00 (Cinco mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial. As turmas implantadas nessas localidades deverão ser indicadas no Plano de Trabalho.

Art. 35 O montante de repasse anual para cada IES será calculado com base nas turmas efetivamente implantadas e somente será realizado após registro do número da matrícula de todos os alunos na Plataforma Freire.

Art. 36 As IES das esferas estaduais e municipais ficam obrigadas à contrapartida financeira nos termos definidos na Lei Orçamentária Anual do exercício correspondente à assinatura do convênio.

Parágrafo único A contrapartida deverá ser depositada na conta vinculada ao convênio, de acordo com o previsto no Cronograma de Desembolso constante do Plano de Trabalho aprovado. As parcelas anuais somente serão repassadas mediante comprovação do depósito da contrapartida.

Art. 37 É facultada a utilização dos recursos financeiros da contrapartida com a aquisição de equipamentos e materiais permanentes.

Art. 38 O repasse de recursos, bem como toda e qualquer revisão da base de cálculo ficam condicionados à existência de crédito na dotação orçamentária da Capes.

Art. 39 Todas as IES ficam obrigadas a apresentar os documentos e relatórios relativos ao Programa sempre que solicitado pela Capes e pelos órgãos de auditoria.

CAPÍTULO V – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 40 Todas as IES estaduais, municipais e privadas sem fins lucrativos participantes do Parfor, que receberem recursos ou bolsas ficam sujeitas à prestação de contas nos termos da Portaria Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016, da Lei 13.019/2014 e das normas da Capes, da seguinte forma:

- a) Apresentação anual de relatório de cumprimento de objeto – será cumprida por meio da atualização dos dados de matrícula na Plataforma Freire e das informações solicitadas pela DEB nos prazos definidos pela Capes;
- b) Prestação de contas final – deverá ser enviada à Capes até 60 dias após o término da vigência do convênio ou do Auxpe; e até 90 dias quando se tratar de Termo de Colaboração. O prazo será contado a partir do dia imediatamente subsequente ao do encerramento da vigência do instrumento.

Art. 41 As Instituições Federais de Educação Superior – IFES que firmarem Termo de Execução Descentralizada – TED com a Capes ficam obrigadas ao disposto no item “a” do art. 40 e à apresentação do relatório final do TED no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças – Simec.

CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

Art. 42 As IES que não firmarem qualquer dos instrumentos previstos no art. 26 e que implantarem turmas especiais no âmbito do Parfor, ficam obrigadas à formalização de Termo de Cooperação Técnica, para fazerem jus às cotas de bolsas.

Art. 43 As bolsas, no âmbito do Parfor, serão concedidas nas seguintes modalidades e valores:

Modalidade	Valor da parcela de bolsa por modalidade
Coordenador Geral	R\$ 1.500,00
Coordenador Adjunto	R\$ 1.400,00

Coordenador de Curso	R\$ 1.300,00
Coordenador Local	R\$ 1.100,00
Professor Formador I	R\$ 1.300,00
Professor Formador II	R\$ 1.100,00

Art.44. A indicação de bolsistas nas modalidades de Coordenador Geral, Adjunto e de Curso, bem como a seleção dos beneficiários da bolsa de Professor Formador é de inteira responsabilidade da IES, observados os requisitos mínimos obrigatórios estabelecidos nesta Portaria.

Parágrafo único O bolsista na modalidade de Coordenador Local deverá ser indicado ou selecionado pela secretaria de ensino ou órgão equivalente do município onde o bolsista atuará.

Art. 45 São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão das modalidades de bolsa:

I. **Coordenador Geral** – Para exercer a função de coordenador geral, são requisitos obrigatórios:

- a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES e vinculado a curso de licenciatura;
- b) Ser indicado pelo representante legal da IES;
- c) Possuir graduação em nível superior e ter experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério, ou possuir título de mestre ou doutor;
- d) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

II. **Coordenador Adjunto** – Para exercer a função de coordenador adjunto, são requisitos obrigatórios:

- a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES e vinculado a curso de licenciatura;
- b) Ser indicado por representante legal da IES;
- c) Possuir graduação em nível superior e ter experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério, ou possuir título de mestre ou doutor;
- d) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

III. **Coordenador de Curso** – Para exercer a função de coordenador de curso, são requisitos obrigatórios:

- a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES;
- b) Ser indicado por representante legal da IES;
- c) Possuir graduação em nível superior na mesma área do conhecimento do curso que irá coordenar e possuir mestrado ou doutorado concluído – podendo o *stricto sensu* ser na mesma área ou em áreas afins do conhecimento;
- d) Ter experiência como docente de no mínimo 2 (dois) anos no magistério superior;
- e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

IV. **Coordenador Local** – Para exercer a função de coordenador local, são requisitos obrigatórios:

- a) Ser indicado pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente;
- b) Ser servidor da secretaria de educação ou órgão equivalente do município sede da turma;
- c) Possuir graduação em nível superior;
- d) Comprovar experiência mínima de um ano de atuação na educação básica;
- e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

V. **Professor Formador I** – Para exercer a função de Professor Formador I, são requisitos obrigatórios:

- a) Ser docente do quadro efetivo da IES. Será admitida, quando necessário, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, dar-se-á preferência, a professores das escolas da rede pública da educação básica;
- b) Ter sido selecionado pela IES;
- c) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;

d) Possuir o título de doutor e comprovar experiência de no mínimo 3 (três) anos no magistério superior ou na educação básica;

e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

VI. Professor Formador II – Para exercer a função de Professor Formador II, são requisitos obrigatórios:

a) Ser docente do quadro efetivo da IES. Será admitida, quando necessário, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, dar-se-á preferência, a professores das escolas da rede pública da educação básica;

b) Ter sido selecionado pela IES;

c) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;

d) Possuir o título mestre e comprovar experiência de no mínimo 2 (dois) anos no magistério;

e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

Art. 46 Todas as bolsas serão concedidas durante o período que compreender a vigência do instrumento firmado entre a Capes e a IES, observando o seguinte:

I. A IES fará jus a uma quota de bolsa na modalidade de Coordenador Geral. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas especiais implantadas no âmbito do PARFOR na IES;

II. As IES que tiverem mais de 20 turmas especiais em andamento farão jus a uma quota de bolsa na modalidade de Coordenador Adjunto. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas especiais implantadas no âmbito do Parfor. A concessão das quotas de Coordenador Adjunto somente será realizada por meio de solicitação formal da IES.

III. A IES fará jus a uma quota de bolsa de Coordenador de Curso por curso. O Curso que possuir mais de 10 turmas especiais em andamento fará jus a 1 (uma) cota de coordenador de curso adicional. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas implantadas no curso sob sua coordenação.

IV. A IES fará jus a uma quota de Coordenador Local por município fora da sede da IES que tenha turma especial em andamento. Os municípios que apresentarem mais de 10 turmas especiais em andamento farão jus a 1 (uma) quota de coordenador local adicional. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas implantadas no município sob sua coordenação.

Parágrafo único. A IES terá o prazo de seis meses após o término da turma para integralizar o pagamento das bolsas concedidas.

Art. 47 A quantidade de quotas de bolsas de professor formador em cada IES será calculada com base na carga horária do curso e no número de turmas, devendo ser disponibilizada conforme o calendário do curso. Para o cálculo serão utilizadas as seguintes fórmulas:

a) Cálculo das quotas de bolsa de professor formador

$$\frac{\text{Carga horária Total do Curso} - (\text{Carga horária TCC} + \text{Carga horária estagio supervisionado}) \times \text{Numero de Turmas}}{15}$$

b) Cálculo das quotas de professor formador para orientação de TCC

$$\frac{\text{Número de alunos com matrícula ativa}}{10 \times 4}$$

c) Cálculo das quotas de professor formador para a supervisão de estágio

$$\frac{\text{Número de alunos com matrícula ativa}}{10 \times 4}$$

10 x 4

Parágrafo único. No semestre imediatamente subsequente ao término da turma, a IES poderá solicitar uma mensalidade adicional de bolsa na modalidade de Professor Formador para cada 15 alunos que necessitem de recuperação de componente curricular. A solicitação será analisada pela Capes e se aprovada, esta procederá à inclusão da quota no SGB.

Art. 48 O bolsista que exercer mais de uma função no Parfor fará jus a apenas uma modalidade de bolsa.

Art. 49 É vedado aos bolsistas acumular o recebimento de bolsas do Parfor com programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE que tenham por base a Lei nº 11.273/2000, com qualquer outro programa da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, salvo nos casos previstos em normas específicas.

Parágrafo único. Para fins de verificação de acúmulo de bolsas, será considerado o período de realização das atividades do bolsista no Parfor.

Art. 50 A participação no Parfor na condição de bolsista não gera qualquer tipo de vínculo empregatício com a IES ou com a Capes.

Art. 51 Para atender à demanda dos cursos do Parfor quanto ao pagamento de bolsas a docentes que ministrarem disciplinas de Libras e que não atendem aos critérios de concessão de bolsa de Professor Formador, será permitida, excepcionalmente, a concessão de bolsa na modalidade de Professor Formador II com base nos critérios definidos no Art. 7º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 52 São atribuições dos bolsistas do Parfor:

I. Coordenador Geral e Adjunto

- a) Apresentar o quadro de oferta de turmas especiais na IES;
- b) coordenar, promover e acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas, bem como realizar, em conjunto com os coordenadores de curso, a adequação do projeto pedagógico às especificidades dos alunos selecionados para turmas especiais;
- c) elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela Capes referentes ao Programa;
- d) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao Parfor;
- e) responsabilizar-se por manter atualizados, na Plataforma Freire, os dados das turmas especiais ofertadas pela IES no âmbito do Parfor;
- f) realizar o cadastramento dos Coordenadores de Curso, Coordenadores Locais e Professores Formadores no Sistema de Gestão de Bolsas da Capes (SGB), mediante apresentação do Termo de Compromisso (Anexo II) devidamente preenchido e assinado e observando a comprovação dos requisitos para cada beneficiário;
- g) manter arquivados na IES a documentação relativa aos cursos e de todos os bolsistas do Programa, pelo período de 10 anos;
- h) Acompanhar as atividades dos bolsistas nas modalidades de Coordenador Adjunto e Coordenador de Curso;
- i) Exigir do Coordenador de Curso relatório de atividades certificando que os bolsistas do curso sob sua coordenação cumpriram suas atividades no Programa para fazerem jus ao pagamento da bolsa;
- j) certificar os lotes de pagamento de bolsas gerados no SGB;
- k) manter atualizado o cadastro dos bolsistas no SGB;
- l) articular-se com os setores internos da IES na utilização dos recursos repassados à IES para o Parfor.

II. Coordenador de Curso

- a) coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas do Parfor;
- b) propor e participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologias e elaboração de materiais didáticos para o Parfor;

- c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela Capes relativos ao Parfor;
- d) realizar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos professores formadores;
- e) elaborar e acompanhar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação dos alunos;
- f) realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o Coordenador Geral do Parfor na IES;
- g) Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados nos cursos Parfor;
- h) acompanhar e supervisionar as atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação;
- i) Exigir dos Professores Formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação, relatório de atividades, com a finalidade de realizar a certificação do pagamento da bolsa;
- j) Solicitar, ao Coordenador Geral, o cancelamento ou a suspensão do pagamento da bolsa de Coordenador Local e Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de estágio se for o caso;
- k) auxiliar o Coordenador Geral na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- l) Manter o Coordenador Geral informado sobre o andamento e desenvolvimento do curso sob sua coordenação.

III. Coordenador Local

- a) Auxiliar o coordenador de curso e coordenador geral no desenvolvimento de suas atividades;
- b) acompanhar as atividades das turmas do Parfor no município para o qual for indicado;
- c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor;
- d) auxiliar o coordenador de curso no acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados nas turmas do município sob sua coordenação;
- e) acompanhar e supervisionar o cumprimento das atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio que atuam nas turmas especiais do município sob sua coordenação, com a finalidade de subsidiar a certificação do pagamento da bolsa pelo coordenador geral;
- f) informar ao Coordenador de Curso a relação dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- g) Solicitar o cancelamento ou suspensão ao Coordenador de Curso da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador, se for o caso, devidamente justificado;
- h) auxiliar o Coordenador de Curso na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- i) Manter o Coordenador de Curso informado sobre o andamento e desenvolvimento das turmas no município.

IV. Professor Formador I e II

- a) elaborar o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos;
- b) adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos;
- c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao Parfor;
- d) desenvolver as atividades das disciplinas, conforme os recursos e metodologias previstos no projeto político-pedagógico dos cursos ofertados no âmbito do Parfor;
- e) realizar as avaliações dos alunos conforme o planejamento dos cursos;

- f) apresentar ao Coordenador de Curso ou Local, ao final da disciplina ofertada ou sempre que solicitado, relatórios do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- g) desenvolver, em colaboração com o Coordenador de Curso e o Local, os procedimentos metodológicos de avaliação;
- h) colaborar, promover ou desenvolver pesquisas relacionadas ao Parfor;
- i) auxiliar o Coordenador Geral, de Curso ou Local na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- j) apresentar ao Coordenador de Curso ou Local o relatório de atividades exigido para a certificação do pagamento da bolsa.

Art. 53 A implantação e o pagamento das bolsas no âmbito do Parfor serão realizados por meio do Sistema de Gestão das bolsas – SGB, da seguinte forma:

I. as bolsas nas modalidades de coordenador geral e adjunto serão realizadas pela Capes, mediante: ofício de indicação do representante legal da IES, termo de compromisso preenchido e assinado pelo beneficiário da bolsa e currículo *lattes* atualizado;

II. as bolsas nas modalidades de coordenador de curso, coordenador local e professor formador serão realizadas pelo Coordenador Geral ou Adjunto, mediante termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado, bem como dos documentos comprobatórios dos pré-requisitos para esta modalidade de bolsa.

Art. 54 A senha de acesso ao SGB será concedida ao Coordenador Geral e ao Coordenador Adjunto, responsáveis pelo cadastramento e certificação do pagamento dos beneficiários das bolsas do Parfor.

Art. 55 Mediante solicitação formal da Pró-Reitoria de Graduação, poderão ser concedidas senhas de assistente com perfil destinado, exclusivamente, ao cadastramento de bolsistas no SGB.

Art. 56 Os titulares da bolsa de Coordenador de Curso e Coordenador Local terão acesso ao SGB com perfil de consulta. A solicitação da senha poderá ser encaminhada à Capes por meio do endereço eletrônico bolsa.parfor@capes.gov.br.

Art. 57 As bolsas concedidas no âmbito do Parfor serão pagas diretamente ao beneficiário, mediante depósito mensal na conta corrente pessoal do bolsista indicada no Termo de Compromisso.

Art. 58 A Capes fica autorizada a cancelar o pagamento da bolsa quando:

- I. for verificada irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;
- II. for constatado, por qualquer motivo, o não cumprimento, pelo beneficiário da bolsa, das atividades inerentes à sua função no Parfor;
- III. Constatar-se acúmulo indevido de benefícios.

Art. 59 A suspensão temporária ocorrerá nos seguintes casos;

- I. quando houver necessidade de averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas;
- II. no período em que houver necessidade de apuração de irregularidades no funcionamento das turmas especiais.

Art. 60 A suspensão ou cancelamento da bolsa concedida nas modalidades de Coordenador Geral e Coordenador Adjunto poderá ser realizada, a qualquer tempo, a pedido do representante máximo da IES.

Art. 61 O cancelamento da bolsa concedida nas modalidades de Coordenador de Curso, Coordenador Local e Professor Formador poderá ser realizada, a qualquer tempo, pelo Coordenador Geral do Parfor, com aprovação da Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente.

Art. 62 As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pela Capes a título de bolsas no âmbito do Parfor, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante pagamento de Guia de Recolhimento da União (GRU), que deverá ser emitida no sítio eletrônico http://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/GRU_NOVOSITE/GRU_SIMPLES.ASP, na qual o bolsista deverá indicar o nome e o CPF do bolsista e ainda:

- I. se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pela CAPES deverão ser utilizados os códigos 154003 no campo

"Unidade Gestora", 15279 no campo "Gestão", 68888-6 no campo "Código de Recolhimento e, ainda, o valor da bolsa a ser devolvida;

II. se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pela CAPES ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 154003 no campo "Unidade Gestora", 15279 no campo "Gestão", 28851-9 no campo "Código de Recolhimento" e, ainda, o valor da bolsa a ser devolvida;

III. Para fins do disposto nos incisos I e II considera-se ano de pagamento aquele em que o respectivo crédito foi depositado na conta corrente do bolsista.

Art. 63 Incorreções nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo Coordenador Geral do Parfor no ateste do desenvolvimento das atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pela Capes, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 64 A Capes fica autorizada a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não atender aos critérios e/ou deixar de cumprir as atribuições previstas neste regulamento.

Art. 65 A fiscalização do cumprimento, pelas IES, das condições instituídas neste regulamento é de competência da Capes, assim como de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União.

Art. 66 Os documentos referentes aos critérios de seleção de bolsistas e de execução do Parfor deverão ser arquivados nas IES, durante o período de 10 (dez) anos a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas, e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle.

Art. 67 A Capes se reserva o direito de, a qualquer tempo, solicitar informações ou documentos adicionais sobre o processo de concessão de bolsas que julgar necessários.

Art. 68 As IES se responsabilizam pela devolução das bolsas concedidas e pagas em desacordo com as orientações da Capes.

CAPÍTULO VII – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 69 As bolsas concedidas antes da publicação desta Portaria ficam vigentes até 31/12/2017.

Art. 70 Todas as adequações oriundas desta publicação deverão ser realizadas até 31 de janeiro de 2018.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 71 Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito do Parfor por meio de expediente formal contendo necessariamente:

- I. exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e
- II. identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

Art. 72 Qualquer cidadão poderá denunciar irregularidades no desenvolvimento do Parfor, bem como solicitar as informações que julgar necessário, por meio do Serviço de Informação ao Cidadão – SIC, ambos disponíveis no sítio eletrônico da Capes:

<https://capes.gov.br/acessoainformacao>.

Art. 73 Os casos omissos serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES.

ABÍLIO BAETA NEVES

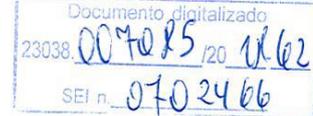
ANEXO D - ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA N. 06/2018

23/05/2018

SEI/CAPES - 0692140 - Acordo de Cooperação Técnica



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 4º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70040-020
Telefone: (61)2022-6550 e Fax: @fax_unidade@ - www.capes.gov.br



ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 6/2018

PROCESSO Nº 23038.007085/2018-62

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES, O CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED E A UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. VISANDO APOIO MÚTUO INSTITUCIONAL À IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES E PROGRAMAS QUE INTEGRAM A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**, doravante denominada **Capex**, com sede em Brasília/DF, Setor Bancário Norte, Quadra 02, Bloco L, Lote 06, Ed. Capes, CEP 70.040-020, inscrita no CNPJ sob o nº 00.889.834/0001-08 neste ato representada por seu Presidente, Sr. **ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES**, brasileiro, portador do RG nº 2000875449 SSP/RS e CPF nº 097.419.090-04; o **CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO**, doravante denominado **Consed**, pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos com sede em Brasília/DF, SDS/CONIC – Ed. Boulevard Center, sala 501, CEP 70.391-900, inscrita no CNPJ sob o nº 02.705.176/0001-74 neste ato representada por sua presidente, Sra. **MARIA CECILIA AMENDOLA MOTTA**, brasileira, portadora do RG nº 1488399 SSP/PR e CPF nº 724.551.958-75 e a **UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**, doravante denominada **Undime**, pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos com sede em Brasília/DF, no SCS, Quadra 06, Ed. Carioca, Salas 611/13, CEP 70.306-000, inscrita no CNPJ sob o nº 03.604.410/0001-30, neste ato representada por seu presidente, Sr. **ALESSIO COSTA LIMA**, brasileiro, portador do RG nº 95002126873 – SSP/CE e CPF nº 391.590.513-53.

CONSIDERANDO a orientação contida na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto 8.752/2016, de fixar seus princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, bem como com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CONSIDERANDO a necessidade de se constituir apoio institucional à implantação das ações e programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com o Consed e a Undime.

RESOLVEM celebrar o presente Acordo de Cooperação Técnica - ACT, de conformidade, no que couber, com a Lei 8.666/93 e legislação correlata, segundo Cláusulas e Condições seguintes:

1. CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

1.1. O presente ACT tem por objeto estabelecer a mútua cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capex), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), visando à implantação dos programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e ao aprimoramento da formação de professores em cursos de formação inicial e continuada.

1.2. A participação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios será formalizada por meio de Termo de Adesão ao presente ACT, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente.

1.3. A participação dos Institutos Federais será efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por seu dirigente máximo.

1.4. A Adesão de que trata os itens 1.2 e 1.3 deverá ser realizada pelas Secretarias de Educação no âmbito de cada Programa que compuser a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

2. CLÁUSULA SEGUNDA – DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICÍPEIS

2.1. Compete à Capex:

- a) Elaborar e publicar editais de seleção dos programas de formação inicial e continuada de professores;
- b) Articular-se com as redes de ensino no planejamento, implementação e avaliação dos programas que visem ao aprimoramento da formação de professores da educação básica;
- c) Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para divulgar e atualizar os currículos eletrônicos de profissionais do magistério, licenciandos e pesquisadores da área de formação de professores;
- d) Disponibilizar sistema eletrônico para gestão e acompanhamento dos Programas;
- e) Realizar o pagamento das bolsas, diretamente aos beneficiários, em conformidade com o estabelecido na Portaria Capes Nº 45/2018;
- f) Articular as ações do Comitê de Articulação da Formação Docente em parceira com a secretarias de educação e as IES participantes dos Programas;
- g) Apoiar ações que estimulem a renovação pedagógica dos cursos de licenciatura, em articulação com a Base Nacional Comum Curricular da educação básica;

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=764579&infra_sistema=10000010

23/05/2018

SEI/CAPES - 0692140 - Acordo de Cooperação Técnica

- h) Promover e participar de discussões, encontros, seminários e outros eventos cujo tema seja a formação de professores, a fim de alinhar as ações das instituições formadoras com a necessidade das redes de ensino;
- i) Elaborar, em colaboração com os demais partícipes, as estratégias de avaliação e acompanhamento das ações e programas de formação de professores;

2.2. Compete ao Consed:

- a) Apoiar a composição dos Comitês de Articulação da Formação Docente dos estados;
- b) Apoiar a articulação das Secretarias Estaduais de Educação com suas respectivas escolas, a fim de prepará-las para o recebimento dos discentes de licenciatura participantes dos programas promovidos pela Capes;
- c) Acompanhar a organização geográfica dos programas da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, visando contemplar as regiões estratégicas nos estados;
- d) fazer a divulgação do ACT junto às Secretarias Estaduais de Educação e fazer a devida articulação para que tais Secretarias se motivem a aderir e fazerem a sensibilização dos gestores, dirigentes e equipes escolares para que se reconheçam como co-formadores de professores, assumindo a escola como *locus* privilegiado da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
- e) Estimular a parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Educação Superior participantes dos programas na elaboração de projetos de formação inicial e continuada de professores;
- f) Promover debates, encontros, seminários e outros eventos cujo tema seja a formação de professores, com a participação das instituições formadoras, a fim de alinhar as ações dos programas com a necessidade de sua rede de ensino;
- g) Divulgar os Editais e outras informações relevantes sobre os programas de formação de professores da Capes, considerando as linhas e estratégias de comunicação definidas entre os partícipes;
- h) Indicar, por meio das Secretarias Estaduais de Educação, os 27 coordenadores de articulação estadual, sendo um por Unidade da Federação, para integrarem o Comitê de Articulação da Formação Docente de seus respectivos estados e coordenarem as atividades dos programas em seu estado;

2.3. Compete à Undime:

- a) Participar dos Comitês de Articulação da Formação Docente dos estados;
- b) Apoiar a articulação das Secretarias Municipais de Educação com suas respectivas escolas, a fim de prepará-las para o recebimento dos discentes de licenciatura participantes dos programas e ações promovidas pela Capes;
- c) Acompanhar a organização geográfica das ações da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica visando contemplar as regiões estratégicas nos estados;
- d) fazer a divulgação do ACT junto às Secretarias Municipais de Educação e fazer a devida articulação para que tais Secretarias se motivem a aderir e fazerem a sensibilização dos gestores, dirigentes e equipes escolares para que se reconheçam como co-formadores de professores, assumindo a escola como *locus* privilegiado da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica;
- e) Estimular a parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e as Instituições de Educação Superior na elaboração de projetos de formação inicial e continuada de professores;
- f) Promover debates, encontros, seminários e outros eventos cujo tema seja a formação de professores, com a participação das instituições formadoras, a fim de alinhar as ações dos programas com a necessidade de sua rede de ensino;
- g) Divulgar os Editais e outras informações relevantes sobre os programas de formação de professores da Capes, considerando as linhas e estratégias de comunicação definidas entre os partícipes;
- h) Indicar, por meio de suas seccionais, os 52 coordenadores de articulação, sendo dois por Unidade da Federação, para integrarem o Comitê de Articulação da Formação Docente de seus respectivos estados e coordenarem as atividades dos programas nos municípios sob sua jurisdição;

2.4. Compete conjuntamente aos partícipes fornecer, no âmbito de suas competências, os meios necessários, humanos e materiais para o cumprimento do disposto no presente instrumento.

3. CLÁUSULA TERCEIRA – DA EFETIVAÇÃO DA COOPERAÇÃO

3.1. Para efetivar a cooperação permanente entre a Capes e os Estados no monitoramento e na avaliação dos programas de formação inicial e continuada de professores, será criado um Comitê de Articulação da Formação Docente em cada Unidade da Federação (UF), que terá a seguinte composição mínima:

- a) 1 representante da Capes;
- b) 2 representantes da secretaria de educação estadual;
- c) 2 representantes da Undime;
- d) 2 representantes das IES (federal, estadual)
- e) 1 representante do Conselho estadual
- f) 1 representante da União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME)

3.2. O Comitê de Articulação da Formação Docente em cada Unidade da Federação, terá as seguintes atribuições:

- a) Atuar como instância de articulação e mobilização das redes de ensino e instituições formadoras de suas respectivas Unidades da Federação em prol do objeto estabelecido neste instrumento.
- b) Auxiliar a Capes na formulação de estratégias de monitoramento e avaliação dos programas de formação inicial e continuada de professores;
- c) Sugerir procedimentos que promovam a integração das ações e programas, no âmbito de suas respectivas Unidades da Federação, visando ao aprimoramento dos cursos de formação inicial e continuada de professores;
- d) Promover a cultura de reconhecimento da escola como espaço privilegiado da formação docente e da atuação dos professores da educação básica como coformadores dos licenciandos participantes dos programas;
- e) Propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação inicial e continuada;

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=764579&infra_sistema=10000100

23/05/2018

SEI/CAPEIS - 0692140 - Acordo de Cooperação Técnica

- f) Subsidiar e dar amplo conhecimento aos sistemas estadual e municipais de educação das diretrizes, objetivos e procedimentos de operacionalização dos programas da Capes de formação inicial e continuada de professores;
- g) Propor ações específicas para a garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores e licenciandos beneficiários dos programas de formação inicial e continuada.
- 3.3. Se acordado entre os partícipes, os Comitês de Articulação da Formação Docente poderão ser criados no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.
4. **CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS**
- 4.1. O Presente Acordo não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes.
- 4.2. As despesas necessárias à consecução do objeto deste Instrumento serão assumidas pelos partícipes, dentro dos limites de suas respectivas atribuições, não podendo os partícipes nada exigir um do outro.
5. **CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA**
- 5.1. O presente Instrumento terá vigência de 2 (dois) anos a partir da data de sua publicação, podendo ser prorrogado por iguais e sucessivos períodos, mediante Termos Aditivos, por acordo entre os partícipes.
6. **CLÁUSULA SEXTA – DAS ALTERAÇÕES**
- 6.1. O presente Instrumento poderá ser ajustado sempre que houver necessidade de alteração, de comum acordo entre as partes, mediante Termo Aditivo.
7. **CLÁUSULA SÉTIMA – DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO**
- 7.1. A denúncia ou rescisão deste ACT poderá ocorrer a qualquer tempo, por iniciativa de qualquer um dos partícipes, em decorrência do descumprimento de qualquer de cláusulas, da execução de ações e atividades em desacordo com o objeto ou por razões de interesse público, assumindo cada partícipe os respectivos ônus decorrentes das obrigações acordadas.
8. **CLÁUSULA OITAVA – DA PUBLICAÇÃO**
- 8.1. O presente ACT será publicado, na forma de extrato, no Diário Oficial da União, às expensas da Capes, em conformidade com o Parágrafo único do art. 61 da Lei nº 8.666/93.
9. **CLÁUSULA NONA – DO FORO**
- 9.1. O foro é o da Justiça Federal, Seção de Brasília, para dirimir quaisquer questões oriundas do presente Instrumento.

E, por estarem assim, justas e acordadas entre os partícipes as condições deste Acordo de Cooperação Técnica, firmam este instrumento em 03 (três) vias de igual teor e forma, juntamente com suas respectivas testemunhas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais, em juízo ou fora dele.


ALESSIO COSTA LIMA
PRESIDENTE DA UNDIME


MARIA CECÍLIA AMENDOLA MOTTA
PRESIDENTE DO CONSED


ABILIO AFONSO BAETA NEVES
PRESIDENTE DA CAPEIS

Referência: Processo nº 23038.007085/2018-62

SEI nº 0692140

ANEXO E - PORTARIA n. 220/2021**PORTARIA Nº 220, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2021**

A PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 26, do Anexo I do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, resolve:

Art. 1º Regulamentar o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS****Seção I****Das Definições**

Art. 2º O Parfor é um programa da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

Art. 3º Para os efeitos desta Portaria, considera-se:

I - turma especial: é aquela ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Parfor, em cursos de licenciatura que possuam calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica que atendam às especificidades da formação de professores em serviço;

II - sede da IES: Campus ou espaço onde funciona o curso de origem das turmas especiais;

III - unidade acadêmica: é o espaço físico onde funciona a turma especial, com organização, estrutura e meios necessários que assegurem a qualidade da formação e o bom funcionamento do curso;

IV - professor bolsista: professor da IES ou colaborador externo que exerce função de coordenação ou de docência no curso do Parfor, mediante o recebimento de bolsas pagas pela CAPES;

V - professor cursista: professor da rede pública de educação básica matriculado no curso do Parfor;

VI - oferta: período ou edital que originou as turmas especiais do Parfor.

Seção II**Dos Objetivos**

Art. 4º São objetivos específicos do Parfor:

I - fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;

II - oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

III - estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

**CAPÍTULO II
DO REGIME DE COLABORAÇÃO**

Art. 5º O Parfor será desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas por meio de chamamento público.

§ 1º A colaboração da União será feita por meio da CAPES.

§ 2º A colaboração dos estados, municípios e Distrito Federal será feita por meio de suas secretarias de educação.

Art. 6º O Regime de Colaboração será formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica - ACT firmado entre a CAPES e cada IES participante, bem como pela adesão ao referido ACT pelas secretarias de educação atendidas pelo Parfor.

Seção I

Das atribuições dos Partícipes

Art. 7º São atribuições da CAPES:

- I - elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do Programa, bem como publicá-los e divulgá-los;
- II - promover o processo de articulação entre as secretarias de educação e as IES no levantamento da demanda e na organização da oferta dos cursos;
- III - realizar chamamento público para seleção de projetos no âmbito do Programa;
- IV - conceder o fomento aos cursos de licenciatura de acordo com sua disponibilidade orçamentária e financeira;
- V - efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor;
- VI - homologar o pagamento das bolsas dos Coordenadores Institucionais e dos Coordenadores Adjuntos que estiverem exercendo regularmente as suas funções;
- VII - monitorar a adequação da execução financeira e da concessão de bolsas, em relação aos objetivos pedagógicos e acadêmicos dos cursos do Parfor;
- VIII - propor soluções para a correção de eventuais desvios na implementação do Parfor;
- IX - decidir sobre a manutenção, ampliação ou encerramento do projeto nas IES;
- X - realizar reuniões, encontros e outras atividades que promovam a troca de experiências entre os diversos participantes do Parfor e que permitam a discussão conjunta de medidas de aperfeiçoamento constante do Programa;
- XI - prestar informações e orientações às IES acerca dos procedimentos e normas do Parfor;
- XII - elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do Programa; e
- XIII - analisar a prestação de contas e o cumprimento do objeto pactuado nos instrumentos formalizados entre a CAPES e as IES.

Art. 8º São atribuições dos estados e municípios, por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes:

- I - analisar e validar a inscrição dos docentes de sua rede nos cursos de licenciatura do Parfor, garantindo que os cursos solicitados correspondam à área de atuação em sala de aula;
- II - aderir ao ACT firmado entre a CAPES e a IES ofertante do curso;
- III - acompanhar o desempenho acadêmico dos docentes de sua rede, a fim de definir, em parceria com as IES, estratégias para viabilizar o bom andamento da formação e a permanência dos professores nos cursos;
- IV - auxiliar as IES na definição do calendário acadêmico e no planejamento de estratégias que permitam que professores frequentem os cursos, sem prejuízo das atividades nas escolas;
- V - assegurar a participação e a permanência dos professores cursistas nos cursos, por meio da sua liberação nos dias e nos horários das atividades acadêmicas presenciais, sem prejuízos profissionais ou de remuneração; e
- VI - apresentar à CAPES, sempre que solicitado, informações referentes aos professores cursistas vinculados à sua rede.

Art. 9º São atribuições das IES:

- I - responsabilizar-se por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e das turmas especiais do Parfor na Instituição e nos órgãos competentes, bem como pela diplomação dos professores cursistas concluintes;
- II - articular-se com os estados e os municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e a permanência dos professores cursistas sem prejuízo de suas atividades profissionais;

- III - definir e realizar o processo seletivo dos professores cursistas validados pelas secretarias de educação;
- IV - manter atualizadas as informações dos sistemas de gestão do Parfor;
- V - orientar os professores cursistas, no ato da matrícula, sobre as normas acadêmicas no que se refere à recuperação dos componentes curriculares perdidos, trancamento de matrícula, entre outras regras referentes às turmas do Parfor;
- VI - definir estratégias, em parceria com as secretarias de educação, para diminuir a taxa de evasão nos cursos do Parfor, quando houver;
- VII - fornecer à CAPES, a qualquer tempo, informações e documentos sobre as ações desenvolvidas no âmbito do Parfor, respeitando os prazos definidos;
- VIII - disponibilizar, no âmbito de sua competência, os recursos humanos e materiais necessários para a oferta e a manutenção dos cursos;
- IX - realizar processo seletivo dos bolsistas que atuarão no Parfor, observando as orientações desta Portaria e demais regulamentos estabelecidos pela CAPES;
- X - acompanhar e fiscalizar as ações do Parfor no âmbito da instituição, informando à CAPES sobre irregularidades ou impropriedades apuradas bem como as propostas de soluções aplicadas;
- XI - manter arquivada na IES, pelo período de dez anos, a documentação relativa aos professores cursistas, às atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas, à execução financeira do recurso repassado pela CAPES e aos processos de seleção de bolsistas e de concessão de bolsas; e
- XII - divulgar no sítio eletrônico institucional ou em outros meios de comunicação as ações e os resultados das turmas especiais do Parfor ofertadas e mantidas pela IES.

CAPÍTULO III

DAS CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA

Seção I

Das Instituições de Ensino Superior

Art. 10. Podem ofertar cursos de licenciatura no Parfor, as IES públicas ou privadas sem fins lucrativos que atendam os seguintes requisitos:

- I - seja credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC);
- II - esteja isenta de processo de supervisão;
- III - apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 3;
- IV - apresente ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua unidade federativa;
- V - ter obtido conceito institucional satisfatório em sua última avaliação, se houver.

§1º Às instituições vinculadas ao Sistema Federal de Ensino Superior federais e privadas sem fins lucrativos aplicam-se os incisos I a III.

§2º Às IES do sistema estadual ou municipal aplicam-se os incisos IV e V.

Seção II

Dos cursos

Art. 11. São ofertados, no âmbito do Parfor, os cursos Licenciatura ou de Formação Pedagógica que habilitem o docente, nos termos da legislação vigente, a lecionar os componentes curriculares à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio das redes públicas de educação básica.

Art. 12. Os cursos do Parfor serão ofertados nas seguintes modalidades:

- I - primeira Licenciatura - para docentes que não possuam formação específica de nível superior na área em que atuam;
- II - segunda licenciatura - para docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam; e

III - formação pedagógica - para docentes com formação superior de bacharelado na área correspondente à área que lecionam.

Art. 13. Os cursos ofertados por IES privadas sem fins lucrativos deverão estar devidamente autorizados, reconhecidos ou ter seu reconhecimento renovado de acordo com as normas e prazos estabelecidos pela legislação em vigor;

Art. 14. Os cursos ofertados por instituição vinculada ao Sistema Federal de Ensino Superior deverão apresentar indicadores de qualidade satisfatórios, obtidos na última avaliação do MEC, se houver.

Art. 15. Os cursos ofertados por instituições estaduais ou municipais deverão comprovar sua autorização de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua unidade federativa e ter obtido conceito satisfatório em sua última avaliação, se houver.

Art. 16. Para os casos de evasão, as turmas poderão ser desativadas e os professores cursistas com matrícula ativa incorporados em outras turmas do Parfor, conforme deliberação da CAPES em parceria com as IES.

Seção III

Dos Professores Cursistas

Art. 17. Poderão participar do Programa os professores da rede pública de educação básica que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública de educação básica atuando na área do curso pleiteado.

Art. 18. As turmas especiais a serem ofertadas nos cursos de licenciatura serão disponibilizadas em sistema eletrônico da CAPES, onde os professores da rede pública de educação básica poderão manifestar interesse na realização do curso.

Art. 19. A manifestação de interesse não garante vaga e matrícula na IES. Os professores serão submetidos ao processo seletivo determinado pelas IES e os selecionados deverão comprovar, no ato da matrícula, possuir os requisitos para a participação no Programa, bem como atender as normas acadêmicas da IES.

Art. 20. Os professores cursistas do Parfor deverão:

I - responsabilizar-se pela documentação necessária para a participação no Programa;

II - dedicar-se às atividades acadêmicas do curso; e

III - ter ciência do regulamento do Parfor e das normas acadêmicas da IES em que estiver matriculado.

Art. 21. Os professores cursistas terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando houver norma previamente estabelecida nos termos do disposto no inciso "V" do art. 9º desta portaria.

Art. 22. O professor cursista terá direito a uma única matrícula ativa no Parfor.

Parágrafo único. Não é permitida a participação de professores que tenham matrícula ativa ou que tenham concluído curso de licenciatura no Parfor.

Art. 23. Em caso de reprovação, trancamento ou demais situações acadêmicas que impliquem no atraso da realização do curso, o professor cursista deverá estar ciente de que a reoferta de disciplinas depende da disponibilidade de recursos e deverá seguir as disposições institucionais sobre o assunto e as orientações da CAPES.

Art. 24. Os alunos de turmas especiais do Parfor são isentos de pagamento de taxas escolares.

CAPÍTULO IV DO APOIO FINANCEIRO

Seção I

Dos Tipos de Apoios Concedidos

Art. 25. O fomento do Parfor é realizado por meio do repasse de recursos financeiros de custeio e de capital às IES, para a realização das atividades diretamente relacionadas ao funcionamento das turmas especiais implantadas.

Art. 26. Serão concedidas cotas de bolsas calculadas conforme a matriz curricular dos cursos e o número de professores cursistas matriculados.

Parágrafo único. A carga horária máxima dos cursos de licenciatura oferecidos no Parfor será definida em edital.

Art. 27. O repasse de recursos e a concessão de cotas de bolsa, bem como toda e qualquer revisão da base de cálculo, ficam condicionados à existência de crédito na dotação orçamentária da CAPES.

Art. 28. A CAPES regulamentará, por meio de orientações específicas, os procedimentos para a execução de despesas do Parfor, bem como para a concessão de bolsas.

Subseção I

Dos Recursos de Custeio

Art. 29. O montante de recursos de custeio a ser concedido pela CAPES será calculado por semestre de funcionamento do curso, da seguinte forma:

I - para os cursos que funcionem na sede da IES, será concedido o valor de R\$ 300,00

(trezentos reais) por aluno, garantido o mínimo de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) por curso;

II - para os cursos que funcionem fora da sede da IES, distantes até 200 km da unidade acadêmica de origem, será concedido o valor de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) por aluno, garantido o mínimo de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por curso;

III - para os cursos que funcionem fora da sede da IES, com distância acima de 200 km da unidade acadêmica de origem, será concedido o valor de R\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais) por aluno, garantido o mínimo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por curso;

IV - para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento dependa, exclusivamente, de transporte fluvial ou aéreo, será concedido adicional no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por semestre.

§ 1º A concessão do custeio será calculada de acordo com as datas de início e término dos cursos, considerando-se o período de janeiro a junho como primeiro semestre, e o período de julho a dezembro como segundo semestre.

§ 2º As bases de cálculo definidas nos Incisos de I a IV serão aplicadas separadamente para cada local de funcionamento do curso.

§ 3º Para o cálculo do custeio, será considerado o número de professores cursistas pertencentes a uma mesma oferta.

Art. 30. Os recursos de custeio do Parfor são destinados a atender aos seguintes elementos de despesa:

I - material de consumo necessário para o funcionamento e a manutenção dos cursos;

II - diárias nacionais e auxílio deslocamento destinados a viabilizar a participação dos beneficiários nas atividades acadêmicas e administrativas do Parfor, observando os valores estabelecidos no item "E" do Anexo I do Decreto nº 6.907 de 21 de julho de 2009 e suas alterações;

III - passagens nacionais aéreas, terrestres e fluviais, adquiridas em classe econômica, destinadas a viabilizar a participação dos beneficiários nas atividades acadêmicas e administrativas do Parfor;

IV - diárias e passagens destinadas à participação dos professores cursistas em eventos científicos diretamente relacionados à sua formação acadêmica, mediante aprovação prévia da CAPES;

V - diárias e passagens destinadas à participação de coordenadores e professores formadores que tiverem trabalho sobre o Parfor aprovado em eventos científicos de relevância nacional ou internacional, mediante aprovação prévia da CAPES;

VI - serviços de terceiros - Pessoa Jurídica, destinados a viabilizar as atividades acadêmicas e administrativas do Parfor;

VII - serviços de terceiros - Pessoa Física, podendo ser:

a) serviços de natureza eventual prestados por pessoa física sem vínculo empregatício, sendo vedado o pagamento de atividades já contempladas entre as atribuições dos bolsistas do Parfor; e

b) diárias a colaboradores eventuais destinadas a viabilizar a participação em atividades acadêmicas e administrativas do Parfor.

VIII - obrigações tributárias e contributivas, cujo valor máximo não poderá ultrapassar 30% do valor destinado aos Serviços de Terceiros - Pessoa Física; e

IX - despesas administrativas, de aplicação exclusiva pelas entidades privadas sem fins lucrativos, conforme o §1º do art. 38 da Portaria interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016 e suas alterações.

Subseção II

Dos Recursos de Capital

Art. 31. Poderão ser concedidos recursos de capital às IES participantes do Parfor, quando houver disponibilidade na dotação orçamentária da CAPES para esse fim.

Parágrafo único. Os valores a serem repassados destinados a despesas de capital serão definidos pela CAPES.

Art. 32. Às IES estaduais e municipais é facultada a destinação dos valores da contrapartida financeira para a aquisição de bens e materiais permanentes, desde que as despesas estejam previstas no plano de trabalho aprovado pela CAPES.

Art. 33. Os bens permanentes adquiridos com recursos do Programa deverão ser destinados exclusivamente às atividades dos cursos do Parfor.

Parágrafo único. A instituição deve comprometer-se a incorporar ao seu patrimônio os bens permanentes adquiridos, bem como cumprir todos os procedimentos estabelecidos pela legislação vigente.

Art. 34. É vedada a utilização de recursos destinados às despesas de custeio para a aquisição de material permanente ou vice-versa.

Seção II

Da Contrapartida Financeira

Art. 35. As IES das esferas estadual, municipal e distrital ficam obrigadas à contrapartida financeira, nos termos definidos na Portaria nº 138, de 12 de julho de 2017.

Parágrafo Único. A contrapartida deverá ser depositada na conta vinculada ao convênio, de acordo com o previsto no cronograma de desembolso constante do plano de trabalho aprovado pela CAPES.

Seção III

Das Despesas Não Financiáveis

Art. 36. São despesas não financiáveis:

I - aquisição de veículos de qualquer espécie;

II - execução de obras e serviços de engenharia de qualquer natureza;

III - pagamento regular a pessoa física que possa caracterizar vínculo empregatício ou contratos de longa duração;

IV - contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal);

V - pagamento a qualquer título, inclusive bolsa de estudos, a militar, servidor público da ativa, empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados, salvo nas hipóteses previstas em leis específicas e na Lei de Diretrizes Orçamentárias;

VI - pagamento de despesas com luz, água, telefone e esgotamento sanitário, bem como outras despesas entendidas como de custeio regular das instituições, consideradas como contrapartida obrigatória das IES envolvidas no Programa, exceto para as entidades privadas sem fins lucrativos que poderão custeá-las como despesas administrativas;

VII - pagamentos de pró-labore ou qualquer outro tipo de remuneração, a professores ou a qualquer outro profissional, referente à prestação de serviços de assistência técnica ou consultoria; por cursos, seminários, aulas ou palestras ministradas; apresentação de trabalhos; e participação em bancas examinadoras ou em trabalhos de campo.

VIII - despesas com alimentação (coffee-break, lanches, coquetéis, festividades,

confraternizações e outros);

IX - despesas com ornamentação, espetáculos e placas comemorativas;

X - confecção e aquisição de brindes, camisetas e outros materiais personalizados (agendas, bonés, chaveiros, botons, pastas, canetas, jalecos, blocos, mochilas, sacolas e outros); e

XI - outras despesas definidas em orientações específicas da CAPES.

CAPÍTULO V DAS BOLSAS

Art. 37. A concessão e os pagamentos das bolsas do Parfor serão realizados a partir das informações prestadas pelas IES, em sistemas eletrônicos de gestão designados pela CAPES, e em consonância com os editais do Programa.

Art. 38. As bolsas serão concedidas na forma de mensalidades pagas durante a vigência dos cursos e do ACT, conforme cálculos apresentados na Seção III, do Capítulo V, desta Portaria.

Parágrafo Único. A concessão das bolsas fica condicionada ao fornecimento periódico de informações pelas IES, conforme prazos a serem informados pela CAPES.

Art. 39. As bolsas serão concedidas nas seguintes modalidades e valores:

Modalidade Valor da Bolsa

Coordenador Institucional R\$ 1.500,00

Coordenador Adjunto R\$ 1.400,00

Coordenador Local R\$ 1.100,00

Coordenador de Curso R\$ 1.400,00

Professor Formador I R\$ 1.300,00

Professor Formador II R\$ 1.100,00

Art. 40. Os bolsistas devem firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico da CAPES.

Art. 41. A participação no Parfor na condição de bolsista não gera qualquer tipo de vínculo empregatício com a IES ou com a CAPES.

Art. 42. O bolsista não poderá alegar desconhecimento das normas relativas ao Parfor para justificar a realização de atividades não autorizadas ou não condizentes com os objetivos do Programa.

Art. 43. As bolsas serão pagas pela CAPES diretamente ao beneficiário, mediante depósito mensal em conta de titularidade do bolsista.

Art. 44. O bolsista que exercer mais de uma função no Parfor fará jus a apenas uma modalidade de bolsa.

Art. 45. É vedado ao bolsista acumular o recebimento de bolsas do Parfor com outras pagas por programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE que tenham por base a Lei nº 11.273/2006, e por qualquer programa da CAPES ou do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, salvo nos casos previstos em normas específicas e mediante autorização prévia da CAPES.

Parágrafo Único. Para fins de verificação de acúmulo de bolsas, será considerado o registro do período de vinculação do bolsista registrado no sistema de pagamento de bolsas da CAPES, o qual deverá refletir as informações apresentadas no cronograma previsto na matriz curricular do curso.

Art. 46. A IES terá o prazo de seis meses após o término do curso para integralizar o pagamento das bolsas concedidas.

Seção I

Dos Requisitos para a Concessão das Bolsas

Art. 47. São requisitos mínimos para recebimento de bolsa na modalidade Coordenador Institucional:

I - ser docente da IES ofertante e vinculado a curso de licenciatura de oferta regular;

a) quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício;

b) quando se tratar de IES privada sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral e estar em efetivo exercício;

II - possuir título de mestre ou de doutor;

III - possuir experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;

IV - possuir experiência na formação de professores comprovada por, pelo menos, 2 (dois) dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos de formação de professores da educação básica;

d) coordenação de curso de licenciatura;

e) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

V - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES.

Art. 48. São requisitos mínimos para recebimento de bolsa na modalidade Coordenador Adjunto:

I - ser docente da IES ofertante e vinculado a curso de licenciatura de oferta regular;

a) quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício;

b) quando se tratar de IES privada sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral e estar em efetivo exercício;

II - possuir título de mestre ou de doutor;

III - possuir experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;

IV - possuir experiência na formação de professores comprovada por, pelo menos, 2 (dois) dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos de formação de professores da educação básica;

d) coordenação de curso de licenciatura;

e) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

V - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES.

Art. 49. São requisitos mínimos obrigatórios para recebimento de bolsa na modalidade Coordenador de Curso:

I - ser docente da IES ofertante e vinculado a curso de licenciatura de oferta regular;

a) quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício;

b) quando se tratar de IES privada sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício;

II - possuir título de mestre ou de doutor;

III - possuir formação, em nível de graduação ou pós-graduação, na área do curso que irá coordenar;

IV - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério superior;

V - possuir experiência na formação de professores comprovada por, pelo menos, 2 (dois) dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos de formação de professores da educação básica;

d) coordenação de curso de licenciatura;

e) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

VI - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES.

Art. 50. São requisitos mínimos obrigatórios para recebimento de bolsa na modalidade Coordenador Local:

I - pertencer ao quadro efetivo ativo da IES ofertante ou de secretaria de educação;

II - possuir graduação em curso de licenciatura;

III - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos de formação de professores da educação básica;

d) coordenação de curso de licenciatura;

e) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

IV - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES.

Art. 51. São requisitos mínimos obrigatórios para recebimento de bolsa na modalidade Professor Formador I:

I - ser docente da IES ofertante ou pertencer ao quadro efetivo de secretaria de educação;

a) quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

b) quando se tratar de IES privada sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

II - possuir título de mestre ou doutor;

III - possuir formação, em nível de graduação ou pós-graduação, na área da disciplina que irá ministrar;

IV - possuir experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;

V - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 2 (dois) dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;

d) coordenação de curso de licenciatura;

e) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

Art. 52. São requisitos mínimos obrigatórios para recebimento de bolsa na modalidade Professor Formador II:

I - pertencer, preferencialmente, ao quadro da IES ofertante ou de secretarias de educação;

II - ter formação em nível de pós graduação, lato sensu ou stricto sensu;

III - possuir formação, em nível de graduação ou pós-graduação, na área da disciplina que irá ministrar;

IV - comprovar experiência de no mínimo 1 (um) ano no magistério;

V - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos 1 (um) dos seguintes critérios:

a) docência em disciplina de curso de licenciatura;

b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica;

c) atuação como formador, tutor ou coordenador em programas ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica;

d) coordenação de curso de licenciatura;

e) docência ou gestão pedagógica na educação básica;

Seção II

Das Atribuições dos Bolsistas

Art. 53. São atribuições do bolsista nas modalidades Coordenador Institucional:

I - responder pela gestão do Programa perante a IES, as secretarias de educação e a CAPES;

II - coordenar o processo seletivo dos professores cursistas e dos bolsistas, observando os requisitos para participação no Parfor;

III - acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas junto aos Coordenadores de Curso do Parfor, zelando pelo cumprimento dos projetos pedagógicos;

IV - reunir-se periodicamente com os coordenadores de curso, coordenadores locais e professores formadores visando garantir as boas condições de ensino e de funcionamento do curso;

V - divulgar os documentos oficiais e demais informações relevantes sobre o Parfor entre os coordenadores, docentes e discentes do curso;

VI - acompanhar, junto aos coordenadores de curso, os processos de autorização de funcionamento e de reconhecimento do curso;

VII - assinar documentos relacionados ao Programa, solicitados pela CAPES.

VIII - coordenar a inserção e a atualização dos dados do Parfor nos sistemas de registros acadêmicos da IES e nos sistemas de gestão da CAPES;

IX - cadastrar no sistema de pagamento da CAPES os bolsistas na modalidade de coordenador local e coordenador de curso, e gerenciar o pagamento das bolsas para esses participantes;

X - monitorar e acompanhar o pagamento dos bolsistas vinculados à sua IES;

XI - comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração ou descontinuidade das atividades do Programa na IES;

XII - articular-se com as secretarias de educação para definir estratégias que viabilizem a permanência dos professores cursistas no Parfor;

XIII - gerir e certificar o pagamento dos bolsistas da IES de acordo com as atividades desempenhadas no Programa;

XIV - deliberar junto aos coordenadores de curso e coordenadores locais quanto à suspensão ou ao cancelamento de bolsas, quando forem identificadas irregularidades ou inconsistências, garantindo a ampla defesa dos bolsistas e informando à CAPES sobre a decisão;

XV - elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela CAPES, referentes ao período em que esteve na função, mesmo que já não esteja mais vinculado ao Programa ou à IES;

XVI - articular-se com os setores internos da IES responsáveis pela execução dos recursos do Parfor, zelando pela utilização eficiente dos valores repassados pela CAPES;

XVII - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES; e

XVIII - participar, quando convocado, de reuniões, seminários, avaliações ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES no âmbito do Parfor.

Art. 54. São atribuições do bolsista na modalidade Coordenador Adjunto:

I - auxiliar o Coordenador Institucional em todas as suas atividades atinentes;

II - coordenar atividades de pesquisa e de avaliação do Parfor, promovidas pela CAPES ou pela IES;

III - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES; e

IV - participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES no âmbito do Parfor.

Art. 55. São atribuições do bolsista na modalidade Coordenador de Curso:

I - planejar, coordenar e acompanhar a execução das atividades acadêmicas e pedagógicas do curso do Parfor, em interlocução permanente com a coordenação institucional, com o coordenador local e demais instâncias técnicas e pedagógicas da IES;

- II - coordenar a organização e o funcionamento do curso, dos componentes curriculares e das turmas durante o período letivo;
- III - zelar pelo cumprimento do projeto pedagógico do Curso, bem como das normas acadêmicas da IES;
- IV - acompanhar os professores cursistas em seu processo de ensino aprendizagem e na avaliação de seus rendimentos;
- V - coordenar e acompanhar a avaliação do curso e do desempenho dos professores formadores, conjuntamente com os estudantes e equipes técnicas e pedagógicas da IES;
- VI - reunir-se periodicamente com os professores formadores do curso;
- VII - incentivar a participação em pesquisas, projetos de extensão e outras atividades que enriqueçam a formação dos professores cursistas;
- VIII - divulgar os documentos oficiais e demais informações relevantes sobre o Parfor entre os docentes e discentes do curso;
- IX - supervisionar e acompanhar o preenchimento de diários e relatórios pelos professores formadores, além de responsabilizar-se pelo recolhimento e disponibilização dos documentos relacionados ao curso, quando solicitado pela coordenação institucional, pela CAPES ou por órgãos de controle.
- X - colaborar na realização do processo seletivo dos professores formadores e dos professores cursistas;
- XI - colaborar na elaboração de materiais didáticos ou de divulgação relacionados ao curso do Parfor;
- XII - participar das solenidades ou dos eventos ligados ao curso do Parfor, quando convocado pela IES ou pela CAPES;
- XIII - coordenar os procedimentos necessários aos processos de autorização de funcionamento e de reconhecimento do curso;
- XIV - zelar pelas boas condições de ensino e de funcionamento do curso;
- XV - assinar documentos relacionados à vida acadêmica dos professores cursistas e à atuação dos professores formadores;
- XVI - coordenar a inserção e a atualização dos dados nos sistemas de registros acadêmicos da IES e nos sistemas de gestão da CAPES;
- XVII - manter o Coordenador Institucional atualizado sobre a taxa de evasão no curso;
- XVIII - cadastrar bolsistas e gerenciar o pagamento das bolsas para os participantes sob sua coordenação;
- XIX - auxiliar o Coordenador Institucional na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- XX - elaborar relatório com as atividades executadas no curso, a fim de compor o relatório de cumprimento do objeto da IES; e
- XXI - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da Capes quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES.

Art. 56. São atribuições do bolsista na modalidade Coordenador Local:

- I - auxiliar, no que couber, o Coordenador de Curso e o Coordenador Institucional no desenvolvimento de suas atribuições;
- II - manter os Coordenadores de Curso informados sobre as questões acadêmicas e administrativas das turmas especiais implantadas no município sob sua coordenação;
- III - auxiliar os Coordenadores de Curso no registro e acompanhamento acadêmico dos professores cursistas das turmas implantadas no município sob sua coordenação;
- IV - apoiar os coordenadores de curso para o cumprimento dos PPC e no acompanhamento e supervisão das atividades dos professores formadores que atuam nas turmas especiais implantadas no município sob sua coordenação;
- V - informar aos Coordenadores de Curso sobre os possíveis casos de cancelamento ou de suspensão da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador;

- VI - auxiliar os Coordenadores de Curso e o Coordenador Institucional na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- VII - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES; e
- VIII - participar, quando convocado pela IES ou pela CAPES, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor.
- Art. 57.** São atribuições do bolsista nas modalidades Professor Formador I e II:
- I - elaborar e cumprir plano de atividades em consonância com o projeto pedagógico do curso em que atua e mediante a aprovação do Coordenador de Curso;
- II - zelar pela aprendizagem dos professores cursistas e pela qualidade do ensino ministrado.
- III - orientar, dirigir e ministrar o ensino de sua disciplina/componente curricular, cumprindo integralmente o Programa e a carga horária, os dias letivos e os horários estabelecidos;
- IV - participar integralmente de atividades relativas ao planejamento e à avaliação promovidas no âmbito dos cursos do Parfor.
- V - atualizar-se, constantemente, sobre os temas e pesquisas relacionados à área de conhecimento do componente curricular sob sua responsabilidade.
- VI - colaborar nas atividades promovidas pela coordenação de curso e pela coordenação institucional do Parfor.
- VII - organizar e aplicar as avaliações acadêmicas dos professores cursistas e comunicar os resultados à coordenação do curso.
- VIII - apresentar à coordenação de curso, ao final das atividades do componente curricular ou sempre que solicitado, o plano de curso, o relatório das atividades desenvolvidas e o registro de frequência dos professores cursistas;
- IX - fornecer, sempre que solicitado pelas coordenações do Parfor na IES ou pela CAPES, relatórios e informações pertinentes ao desenvolvimento de suas atividades.
- X - orientar os professores cursistas, quando solicitado.
- XI - auxiliar o Coordenador Institucional na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- XII - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao Parfor, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do Programa na IES; e
- XIII - participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor.

Seção III

Das mensalidades de bolsa

Art. 58. As bolsas destinadas às atividades de coordenação serão concedidas de acordo as especificidades dos cursos implantados, conforme estabelecido a seguir:

- I - a IES fará jus à mensalidade de bolsa de Coordenador Institucional enquanto houver curso do Parfor vigente e professores cursistas ativos. Após o término do último período letivo dos cursos na IES, não havendo novas ofertas previstas, serão concedidas três mensalidades adicionais nesta modalidade para finalização das atividades de gestão do Parfor.
- II - a IES fará jus à mensalidade de bolsa de Coordenador Adjunto enquanto houver curso do Parfor vigente e mais de 200 professores cursistas ativos.
- III - a IES fará jus à mensalidade de bolsa de Coordenador de Curso para cada curso do Parfor em andamento e com professores cursistas ativos. Após o término do último período letivo do curso, não havendo nova oferta prevista, serão concedidas duas mensalidades adicionais nesta modalidade.
- IV - a IES fará jus à mensalidade de Coordenador Local para cada município onde haja curso do Parfor em andamento e com professores cursistas ativos, excetuando-se o município de lotação do coordenador institucional.

V - as mensalidades de Professor Formador I ou II serão concedidas para cada curso do Parfor, com base na matriz curricular, na carga horária e na quantidade de professores cursistas ativos, conforme cálculos apresentado a seguir:

- a) Componente curricular: Para cada grupo de até 50 (cinquenta) professores cursistas ativos em um mesmo município, o curso receberá 01 (uma) mensalidade de bolsa a cada 15 (quinze) horas-aula, respeitando o limite máximo de 06 (seis) mensalidades por componente curricular.
- b) Estágio Supervisionado predominantemente prático: 04 (quatro) mensalidades de bolsa, para cada grupo de até 10 (dez) professores cursistas ativos, no período indicado na matriz curricular.
- c) Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso: 04 (quatro) mensalidades de bolsa, para cada grupo de até 10 (dez) professores cursistas ativos, no período indicado na matriz curricular.
- d) Reoferta de Disciplina: 01 (uma) mensalidade de bolsa concedida em período imediatamente posterior à oferta regular da disciplina a ser reofertada.

§ 1º A carga horária do componente curricular e o número de professores cursistas ativos serão arredondados para cima para que se obtenha resultado exato da quantidade de mensalidades de bolsas de Professor Formador a serem concedidas.

§ 2º A concessão de que trata a alínea "d" somente ocorrerá mediante apresentação, em formulário a ser disponibilizado pela CAPES, da ciência dos professores cursistas sobre a sua participação na reoferta da disciplina.

Seção IV

Da Seleção de Bolsistas

Art. 59. O processo de seleção dos bolsistas será de responsabilidade das IES e deverá atender aos princípios da publicidade e impessoalidade estabelecendo critérios claros e objetivos, observados os requisitos mínimos obrigatórios estabelecidos nesta Portaria.

Parágrafo único. Considera-se processo seletivo a sequência de atos administrativos que operacionalize, independentemente do método, escolha criteriosa e fundamentada de indivíduos para atuarem como bolsistas nas atividades do Parfor, respeitando a legislação vigente, em especial o Art. 37 da Constituição Federal, além dos normativos da CAPES e de cada instituição de ensino superior.

Art. 60. A seleção de bolsista para a modalidade de Coordenador Institucional e de Coordenador Adjunto deverá ser realizada por colegiado superior ou equivalente na instituição, observados os requisitos mínimos estabelecidos neste regulamento.

§ 1º O dirigente máximo da IES poderá, a qualquer tempo, substituir o Coordenador Institucional, devendo o novo indicado ter sido aprovado no processo seletivo de que trata o Caput.

§ 2º. O período máximo de vigência da bolsa de Coordenador Institucional aprovado em processo seletivo é de 5 (cinco) anos, podendo ser renovada por igual período caso seja reconduzido pelo colegiado superior ou equivalente.

Art. 61. A seleção de bolsista para a modalidade de Coordenador de Curso deverá ser realizada pelo colegiado de curso ou órgão equivalente, observados os requisitos mínimos estabelecidos neste regulamento.

Parágrafo único. O período máximo de vigência da bolsa de Coordenador de Curso aprovado em processo seletivo é de 5 (cinco) anos, podendo ser renovada por igual período caso seja reconduzido pelo colegiado de curso ou equivalente.

Art. 62. Seleção de bolsista para a modalidade de Coordenador Local deverá ser realizada pela coordenação institucional, em conjunto com os coordenadores de curso, observados os requisitos estabelecidos neste regulamento.

Art. 63. As bolsas nas modalidades de professor formador serão concedidas por meio de chamada pública realizada pela IES, observados os requisitos deste regulamento.

Art. 64. A instituição deverá providenciar ampla divulgação dos documentos relacionados ao processo seletivo de todos os bolsistas, bem como dos seus resultados.

Parágrafo único. Os registros do processo seletivo e os demais documentos exigidos pela

CAPES para cadastramento dos bolsistas deverão ser mantidos sob a guarda da IES, pelo período de dez anos, e disponibilizados à CAPES ou aos órgãos de controle interno ou externos, quando solicitados.

Art. 65. A IES, a seu critério, poderá estabelecer outros requisitos para a seleção de bolsistas, observando as exigências mínimas estabelecidas nesta Portaria.

Art. 66. A seleção dos bolsistas para participação no Programa é de inteira responsabilidade da IES.

Seção V

Do Cadastro dos Bolsistas

Art. 67. O cadastro dos bolsistas será realizado no sistema de pagamento de bolsas da CAPES, da seguinte forma:

I - nas modalidades de Coordenador Institucional e de Coordenador Adjunto será realizado diretamente pela CAPES, mediante comprovação dos requisitos para recebimento da bolsa; e

II - nas modalidades de Coordenador de Curso, Coordenador Local e Professor Formador será realizado pelo Coordenador Institucional, após recebimento da documentação exigida dos bolsistas.

Art. 68. Para cada vinculação cadastrada no sistema eletrônico de pagamento de bolsas da CAPES será obrigatório o aceite de novo Termo de Compromisso do Bolsista, bem como comprovação dos requisitos para recebimento da bolsa.

Seção VI

Do Pagamento dos Bolsistas

Art. 69. O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela CAPES.

§ 1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de referência.

Art. 70. Enquanto o beneficiário estiver recebendo bolsa do Parfor seu vínculo com o Programa é considerado ativo.

Art. 71. Será admitido pagamento retroativo das duas últimas mensalidades a contar da data de solicitação.

Seção VII

Da Suspensão e do Cancelamento

Art. 72. A suspensão da bolsa consiste na paralisação temporária de seu pagamento e poderá ser realizada pela CAPES ou pela IES.

Art. 73. O período máximo de suspensão da bolsa será de até 1 (um) mês, após o qual a CAPES poderá, mediante decisão fundamentada, cancelar a concessão, retomar o pagamento ou recomendar a substituição do bolsista.

Parágrafo único. É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 74. A bolsa será suspensa nos seguintes casos:

I - descumprimento das obrigações e normas estabelecidas nesta Portaria e nos Editais dos programas;

II - desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

III - fraude;

IV - acúmulo de bolsas com outros programas, mesmo que o acúmulo tenha sido identificado em período anterior à vinculação vigente da bolsa; e

V - irregularidade no funcionamento das turmas especiais.

Parágrafo Único. Não sendo constatado descumprimento de obrigações e normas do Programa, a bolsa será reativada e o bolsista fará jus ao pagamento das parcelas vencidas durante o período de suspensão.

Art. 75. O cancelamento consiste na interrupção definitiva do pagamento do benefício e poderá ser determinada pela CAPES ou pela IES.

Art. 76. O beneficiário terá a bolsa cancelada, respeitado o princípio do contraditório e da ampla defesa, nos seguintes casos:

- I - comprovação de irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;
- II - não cumprimento das atividades inerentes à função, pelo beneficiário da bolsa, por qualquer motivo;
- III - comprovação de acúmulo indevido de benefícios; e
- IV - afastamento das atividades do Programa.

Art. 77. A CAPES fica autorizada a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não atender aos critérios e/ou deixar de cumprir as atribuições previstas neste regulamento.

Seção VIII

Do ressarcimento

Art. 78. Deverão ser ressarcidos à CAPES os valores pagos aos beneficiários nos casos de inobservância das normas estabelecidas nesta Portaria e nos chamamentos públicos do Programa.

Art. 79. Os valores pagos aos beneficiários deverão ser ressarcidos à CAPES nos casos de:

- I - recebimento indevido da bolsa, ainda que por erro da Administração Pública;
- II - acúmulo irregular de bolsa concedida pela CAPES, conforme art. 45;
- III - descumprimento de quaisquer obrigações e normas estabelecidas nesta Portaria.

Art. 80. O processo administrativo para ressarcimento dos valores deverá garantir o contraditório e a ampla defesa, nos termos da legislação vigente e dos normativos internos da CAPES.

Parágrafo único. O ressarcimento das bolsas pelos beneficiários, quando apurado, terá seu valor corrigido na forma da legislação vigente.

Art. 81. O pagamento indevido de bolsas causadas por informações falsas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo Coordenador Institucional do Parfor no ateste do desenvolvimento das atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pela CAPES, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 82. As IES se responsabilizam pela devolução das bolsas concedidas e pagas na hipótese delas não observarem as orientações da CAPES.

Seção IX

Das Vedações na Concessão de Bolsas

Art. 83. É vedada a concessão de bolsas:

- I - quando as atividades do projeto estiverem formalmente suspensas;
- II - quando for identificada pendência de qualquer natureza com a CAPES, inclusive no que se refere à ausência de prestação de contas e acúmulo de bolsa;
- III - para beneficiários que já recebem bolsa de outro programa, nos termos do art 45; e
- IV - para cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau, de Coordenador Institucional e Coordenador de Curso do Programa Parfor.

CAPÍTULO VI DA IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO

Seção I

Da Seleção dos Projetos e Da Formalização dos Instrumentos

Art. 84. Os projetos apresentados no âmbito do Parfor deverão ser elaborados pelas IES observadas as disposições definidas no chamamento público promovido pela CAPES.

Art. 85. As IES que tiverem seus projetos aprovados deverão realizar o processo de seleção e de matrícula dos professores cursistas para a confirmação do número de turmas implantadas.

Parágrafo Único. Consideram-se turmas implantadas aquelas que tiveram o número de matrículas de acordo com o estabelecido em edital.

Art. 86. Para o repasse dos recursos financeiros às IES, será utilizado um dos seguintes instrumentos, de acordo com respectiva legislação vigente:

- I - termo de execução descentralizada - TED;

II - termo de convênio;

III - termo de colaboração; ou

IV - termo de solicitação e concessão de apoio financeiro a projeto educacional ou de pesquisa - AUXPE.

Parágrafo único. O instrumento referido no inciso IV é específico e regulamentado pela CAPES.

Seção II

Da Vigência

Art. 87. A vigência do projeto corresponderá à vigência do instrumento firmado para repasse dos recursos ou do Acordo de Cooperação Técnica.

Parágrafo Único. O fim da vigência do Projeto corresponderá à data de término da última turma especial, acrescida do prazo de seis meses.

Seção III

Do Acompanhamento e da Fiscalização

Art. 88. O desenvolvimento do Parfor será acompanhado pela CAPES, mediante:

I - análise de relatórios e demais documentos contendo dados financeiros ou de atividades;

I - análise das informações cadastradas nos sistemas de gestão envolvidos na execução do Parfor; e

III - visitas técnicas.

Parágrafo Único. A CAPES poderá realizar, a seu critério, outras atividades de acompanhamento das quais os integrantes do projeto deverão participar, quando solicitados.

CAPÍTULO VII DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 89. A apresentação da prestação de contas deverá seguir a legislação vigente aplicada a cada instrumento de repasse formalizado e deverá comprovar a boa e regular aplicação dos recursos recebidos no âmbito do Parfor.

Parágrafo único. Para os casos em que foi firmado apenas o Acordo de Cooperação Técnica, sem instrumento de repasse formalizado, a IES deverá apresentar o Relatório de Cumprimento do Objeto conforme definido pela CAPES.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 90. As comunicações com a equipe do Parfor deverão ser feitas por Ofício ou pelos e-mails parfor@capes.gov.br, para tratar de acompanhamento da execução dos instrumentos de repasse, e bolsa.parfor@capes.gov.br, para tratar sobre as bolsas do Programa.

Art. 91. Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar irregularidades identificadas na execução dos recursos e no pagamento de bolsas no âmbito do Parfor por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e

II - identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

Art. 92. Qualquer cidadão poderá denunciar irregularidades no desenvolvimento do Parfor, bem como solicitar as informações que julgar necessárias, por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação ao Cidadão - Fala.BR, disponível no menu "acesso à informação" no sítio eletrônico da CAPES.

Art. 93. Os casos omissos serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES.

Art. 94. As regras estabelecidas neste regulamento passam a valer para os cursos iniciados após a publicação desta Portaria, exceto no que permite aos requisitos e procedimentos de seleção dos bolsistas, que deverão ser adotados por todas as IES participantes do Parfor a partir de 01 de agosto de 2022.

Art. 95. Esta Portaria entra em vigor no dia 03 de janeiro de 2022.
CLAUDIA MANSANI QUEDA DE TOLEDO