



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

LIANNE MACEDO SOARES

**DISCURSOS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS  
NORMATIVOS DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

VITÓRIA DA CONQUISTA  
2019

LIANNE MACEDO SOARES

**DISCURSOS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS  
NORMATIVOS DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na Educação básica

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Márcia Campos Pereira

Co-orientação: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Benedito Gonçalves Eugênio

VITÓRIA DA CONQUISTA  
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISCURSOS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM  
DOCUMENTOS NORMATIVOS DO PROGRAMA NACIONAL DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PARFOR)


**Autora: Lianne Macedo Soares**

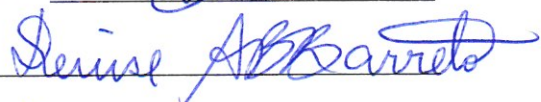
**Data de aprovação: 10 de junho de 2019**

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira – Orientadora \_\_\_\_\_ 

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto (UESB) \_\_\_\_\_ 

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB) \_\_\_\_\_ 

S655d

Soares, Lianne Macedo.

Discursos sobre qualidade da educação em documentos normativos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). / Lianne Macedo Soares, 2019.

121f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 65 - 70.

1. PARFOR. 2. Ciclo de políticas. 3. Contexto da produção de texto. 4. Discurso de qualidade na educação. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370.71

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

## **AGRADECIMENTOS**

Nas alamedas da vida encontrei a fonte para existir. Houve pedras no caminho, mas prossegui. E assim sou grata por tudo que conquistei, pelas lágrimas que derramei, pelos sonhos que acalentei, pelo filho que gerei, pelo amor que dediquei...

Sou grata a Deus em primeiro lugar pela finalização do mestrado

Gratidão à minha mãe pelo cuidado, carinho e ajuda com meu filho; à minha irmã Ailanna pelo companheirismo, pela cumplicidade; ao meu filho Lucas por iluminar a minha vida em todos os sentidos e por fazer meu coração transbordar de amor; à minha orientadora Sandra Márcia Campos Pereira por ter dado o norte do meu trabalho e ao meu co-orientador Benedito Gonçalves Eugênio pela paciência com que segurou a minha mão para trilhar a estrada em direção ao saber acadêmico.

Enfim, agradeço ao programa de mestrado pela oportunidade de construir uma identidade enquanto pesquisadora inquieta...

O Foucault diz que era um homem triste, muito triste, porque ele vivia em um campo social em que as forças de dominação se dão diretamente no corpo da criança. Isso o entristecia. A prática de estimular aquela criança para produzir o homem que interessa para a família. Isso produzia nele uma imensa tristeza. Uma imensa tristeza. E essa prática geraria homens sem nenhuma potência política. Nós teríamos as nossas potências econômicas altamente estimuladas, mas as potências políticas estariam inteiramente fechadas. (Não sei se entenderam...) Potências políticas – se as potências políticas passassem, o capitalismo já teria desaparecido, porque nós não suportaríamos esse modo selvagem de vida; não suportaríamos o que nós somos. Então, o capitalismo estimula o tempo inteiro as nossas potências econômicas – mas não deixa passar as potências políticas. Não deixa passar. Não há nenhuma instituição no nosso campo social que seja estimuladora das potências políticas. A estimulação das potências políticas nos levaria, necessariamente, a fazer transformações sociais; pois quando se estimula uma potência, ela se torna criativa. Nós somos criadores constantes no campo econômico. Sempre criadores no campo econômico. Sempre! Nós não paramos de inventar meios de produzir mais “grana”. Sempre! Por quê? Porque aquilo é estimulado. Se você estimular as potências políticas de um homem, o que vai acontecer? O campo social vai se romper.

Claudio Ulpiano

SOARES, Lianne. **Discursos sobre qualidade da educação nos documentos normativos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. 2019. 103. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira.

## RESUMO

A qualidade da educação brasileira é um tema que tem gerado inúmeras discussões a respeito de qual caminho pode ser traçado para obter resultados positivos diante dos índices insuficientes que alcança nas avaliações externas, principalmente na Educação Básica. Nessa perspectiva foi criado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica como política pública para possibilitar a formação adequada aos professores que atuam em sala de aula e não possuem graduação. O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre qualidade da educação nos documentos normativos que instituem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) visando verificar seu impacto para a Educação Básica brasileira. Como método para desenvolver a pesquisa foi escolhido o Ciclo de Políticas de Ball e o contexto foi o da Produção de Texto por ter como principal elemento de análise textos relacionados com as políticas em questão. O *corpus* da pesquisa é composto por quatro documentos normativos que instituem o PARFOR: Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 e o Parfor presencial – Manual operativo de 25/02/2014. Para analisar os documentos normativos que instituem o PARFOR foi utilizada a técnica da análise documental e foram utilizados os conceitos elaborados por Foucault: saber, poder, governamentalidade, discurso e vontade de verdade. Os recortes teóricos desta pesquisa geraram os seguintes eixos temáticos: formação docente, desempenho escolar e concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do Parfor. Após a análise do *corpus* verificamos que há na materialidade linguística documentos normativos Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e no Manual operativo, publicado via Web em 25/02/2014 a presença da qualidade da educação entre os objetivos do programa Parfor, os outros dois documentos a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 não trazem expresso o termo qualidade da educação, mas o conceito está implícito em enunciados do texto. Os conceitos de qualidade presentes nos documentos analisados estão relacionados com a qualidade dos cursos de formação ofertados pelo programa e com a qualidade da Educação Básica.

**Palavras-chave:** PARFOR. Ciclo de Políticas. Contexto da Produção de Texto. Discurso de qualidade na educação

## ABSTRACT

The quality of Brazilian education is a topic that has generated numerous discussions about which path can be drawn to obtain positive results in view of the insufficient indices that reach in the external evaluations, mainly in Basic Education. In this perspective, the Teacher Education Program for Basic Education was created as a public policy to give adequate training to teachers who work in the classroom and do not have a degree. The purpose of this research is to analyze the discourses about quality of education in the normative documents that institute Plan National Training of Basic Education Teachers (PARFOR) in order to verify its impact for Brazilian Basic Education. As a method to develop the research was chosen the Ball Policy Cycle and the context was the Production of Text for having as main element of analysis texts related to the policies in question. The corpus of the research is composed of four normative documents that establish PARFOR Decree n° 6,755 of January 29, 2009, Normative Ordinance n° 09 of June 30, 2009, Ordinance n° 883 of September 16, 2009 and the PARFOR in person - Operative Manual of 02/25/2014. In order to analyze the normative documents that instituted PARFOR the documentary analysis technique was used and the concepts elaborated by Foucault were used: knowledge, power, governability, discourse and will of truth. The theoretical sections of this research generated the following thematic axes: teacher training, school performance and quality conception in education in PARFOR normative documents. After analyzing the corpus, it was verified that there are normative documents in the normative documents Decree n° 6.755 of January 29, 2009 and in the Operational Manual, published via Web on 02/25/2014, the presence of the quality of education among the objectives of the PARFOR program, the other two documents the Normative Ordinance n° 09 of June 30, 2009, Ordinance n° 883 of September 16, 2009 do not express the term quality of education, but the concept is implicit in statements of the text. The quality concepts present in the documents analyzed are related to the quality of the training courses offered by the program and the quality of Basic Education.

**Keywords:** PARFOR. Cycle of Public Policies. ContextofTextProduction. Quality speech in education



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 - Os contextos e seus principais elementos de análise .....	18
Quadro 2 - Documentos – objeto da análise.....	31
Quadro 3 - Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica ..	39
Tabela 1 - Escolaridade dos Professores da Educação Básica – Brasil.....	54
Tabela 2 - Resultado do PARFOR em 2018.....	54
Tabela 3 - Ideb - Anos iniciais do ensino fundamental - rede pública .....	57

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONAE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
FORPARFOR	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	12
1.1 Políticas públicas: algumas considerações .....	12
1.2 O PARFOR.....	14
1.3 Ciclo de políticas .....	17
1.4 Contexto da produção de texto .....	20
1.5 Conceitos foucaltianos.....	22
1.5.1 Discurso .....	23
1.5.2 Saber .....	25
1.5.3 Governamentalidade.....	26
1.5.4 Poder.....	27
1.5.5 Vontade de verdade .....	28
1.6 Natureza e tipo de pesquisa .....	29
1.7 <i>Corpus</i> da Análise .....	31
2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	33
2.1 Conceito de Qualidade.....	33
2.1.1 Discurso da qualidade nos documentos dos organismos internacionais .....	35
2.1.2 Discurso sobre qualidade da educação na produção acadêmico-científica .....	36
2.1.3 Discurso da qualidade dos documentos dos organismos oficiais .....	38
2.2 A formação docente para a qualidade da educação .....	42
3 DISCURSOS SOBRE QUALIDADE NOS DOCUMENTOS DO PARFOR.....	49
3.1 Análise dos documentos normativos do PARFOR .....	49
3.1.1 Eixo Formação Docente .....	49
3.1.2 Desempenho escolar .....	56
3.1.3 Concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR.....	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERÊNCIAS .....	65

ANEXOS .....	71
ANEXO A - Decreto 6755 .....	72
ANEXO B - Portaria normativa 9 de 30 de junho de 2009.....	78
ANEXO C - Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 .....	80
ANEXO D - Manual Operativo.....	83

## INTRODUÇÃO

A qualidade da educação no Brasil tem gerado discussões e inquietações diante dos índices insuficientes das avaliações externas, principalmente na Educação Básica, a respeito de qual caminho pode ser traçado para obter resultados positivos. Na perspectiva de melhorar a qualidade da educação básica brasileira o Plano Nacional de Formação de Professores (doravante PARFOR) foi criado na intenção de oportunizar a formação superior aos professores que estavam em sala de aula sem a devida qualificação e com isso, contribuir com a efetivação da Lei nº 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Esta pesquisa emergiu influenciada por alguns momentos do meu percurso acadêmico e profissional. O primeiro relaciona-se com minha graduação em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), quando no sétimo semestre do ano letivo de 2000, cursei uma disciplina de Direito Processual do Trabalho e, já na época, indaguei sobre o distanciamento entre as políticas públicas na teoria e prática.

Os primeiros interesses se desdobraram, em outros, até a chegada do momento da experiência com a educação, seja como professora ou coordenadora pedagógica, sem nunca ter tido uma formação didático-pedagógica para o exercício das respectivas funções, o que talvez tenha sido minimizado com minha habilidade para o ofício, mas que, sem dúvida, trouxe dificuldade e limitação a este exercício.

A partir desta pessoal falta de formação, passei a pesquisar sobre políticas públicas que tratavam sobre o assunto, tentando compreendê-las, desde as influências que as motivaram na elaboração, até o momento em que se cumprem com seus objetivos, ainda que em tese e nesse sentido, a graduação em Direito foi importante para influenciar esse olhar pelas leis, e essa minha inquietação acabou por me apresentar o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e os documentos normativos que instituem esse programa.

Buscando um método para desenvolver a pesquisa, optei pelo ciclo de Políticas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe pois o Parfor é uma política pública como assegura Mainardes (2006a, p. 48):

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Ball e Bowe propuseram cinco diferentes contextos do ciclo de Políticas: influência,

produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política, mas considerando que nesta investigação são analisados documentos normativos com uma linguagem específica, o contexto da produção de texto foi selecionado para desenvolver o trabalho.

Refletindo a respeito de como o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) poderia contribuir para melhorar a qualidade da educação defini o objeto da minha pesquisa qual seja o discurso sobre qualidade presente nos documentos normativos de nível nacional que instituíram o PARFOR.

O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre qualidade da educação presentes em quatro documentos normativos que instituíram o PARFOR

O presente estudo é uma pesquisa com abordagem qualitativa em que foi utilizado o tipo de pesquisa análise documental. O *corpus* desta investigação constitui-se de quatro documentos normativos que instituem o Programa de Formação de Professores: o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009; a Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009; a Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 e o Manual Operativo, publicado via web<sup>1</sup> em 25/02/2014.

Para análise dos documentos foi escolhido como o aporte teórico do filósofo Michel Foucault uma vez que os documentos constituem discursos que possuem sentidos que emergem de saberes e tem por trás o poder da instituição que o implementou. Sobre o discurso Foucault (2008, p.4) enuncia: “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Primeiramente, buscando fundamentar a pesquisa, desenvolvemos o referencial teórico do trabalho, realizando uma revisão bibliográfica, acessando livros, revistas acadêmico-científicas, sites da web com conteúdo sobre o tema escolhido para este estudo. O material foi selecionado, lido e foram elaborados fichamentos como forma de apreender, conceitos, reflexões pertinentes à temática desenvolvida.

A dissertação compõe-se de três capítulos. No primeiro cujo título é “Percurso teórico-metodológico” situa-se a pesquisa em relação à teoria do Ciclo de políticas descrevendo os contextos e focando no Contexto da produção de texto eleito como método para esta pesquisa. Também apresentamos os conceitos foucaultianos poder, saber, discurso, vontade de verdade e governamentalidade que respaldaram a análise. No segundo capítulo intitulado “Discursos

---

<sup>1</sup> <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>

sobre a qualidade da educação” discutimos os conceitos de qualidade com ênfase na qualidade da educação. No terceiro capítulo, “Análise Documental” realizamos a análise dos discursos sobre qualidade da educação presentes nos documentos normativos de nível nacional instituem o PARFOR

Os documentos normativos do Parfor apontam que o conceito de qualidade da educação existe e é um dos objetivos do programa. a qualidade da educação que o programa visa está relacionada tanto aos cursos de licenciatura oferecidos aos professores da Educação Básica quanto ao melhor desempenho dos alunos nessa modalidade de ensino.

## **1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Este capítulo descreve o percurso feito durante o estudo, são apresentados a natureza e o tipo de pesquisa desenvolvida. É discutido o conceito de ciclo de políticas e seus contextos destacando o contexto de produção de texto que foi escolhido como método. Também foram descritos os conceitos foucaultianos utilizados para nortear a análise dos documentos normativos do PARFOR

### **1.1 Políticas públicas: algumas considerações**

Nas últimas décadas percebemos um movimento progressivo em direção a equidade e a busca pela redução das desigualdades sociais. Assim há um crescimento na implementação de políticas públicas.

Há duas abordagens fundamentais na literatura sobre implementação de políticas públicas. Uma delas toma como foco de análise o processo de formulação da política pública, e as variáveis destacadas são referentes às normas que a estruturam. A segunda abordagem destaca elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada, através das variáveis: condições dos espaços locais e burocracias implementadoras (LIMA; D’ASCENZI, 2013).

A efetivação de uma política pública de educação abrange e depende do envolvimento de ações de diversos segmentos relacionados à educação; Cada um desses segmentos constitui grupos sociais de vínculos diversos com os processos educacionais, por isso são denominados de sujeitos da educação. Os principais agentes envolvidos nesse processo são: gestores dos poderes executivos federal, distrital, estaduais e municipais; autoridades educacionais especificamente designadas para essas funções; funcionários de órgãos públicos educacionais; conselhos de educação; parlamentares; autoridades judiciais; professores e pedagogos;

funcionários de escolas; gestores escolares etc. “As políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010, p. 5).

A formação de professores é um tema que precisa ser discutido visto que busca-se uma educação que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa e competências e habilidades que os capacite a desenvolver as mais variadas atividades e desempenhar seu papel de cidadania plena na sociedade.

Nessa perspectiva, ações diretas à formação docente empreendidas pelo governo materializam-se na forma de políticas públicas para a formação docente.

Clímaco, Neves e Lima (2012) lançam um olhar sobre ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil afirmando que, em parceria com outros setores desta Coordenação e órgãos do governo federal, a Diretoria de Educação Básica (DEB), que a partir de 2012 passou a ser denominada de Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a sigla DEB, participa, além de outros programas, do Programa de Cooperação Internacional para a Educação Básica, com a Diretoria de Relações Internacionais.

É mediante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que a União dá seu apoio, situação detalhada no Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007. Neste Decreto, mais precisamente o artigo 9º, §1º, expõe o apoio do Ministério da Educação, que se configura em enviar equipe técnica para prestar assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. Esse mecanismo se efetiva com as informações retiradas dos micros dados e sinopses estatística vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2007).

Na elaboração do PAR (Plano de Ações Articuladas) quatro dimensões foram tomadas como referência: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, e infraestrutura física e recursos pedagógicos. A intencionalidade (ABRUCIO, 2005) deste Plano é de minimizar o maior impedimento para o desenvolvimento do regime de colaboração que é a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, o que é um impedimento para o alcance de metas de longo prazo para cada escola ou rede de ensino.

O PAR é uma ferramenta de diagnóstico e planejamento da educação local. Como tal, permite que os municípios avaliem por meio de notas de 1 a 4 os principais indicadores relativos a essa educação. Essa avaliação permite conhecer as condições do sistema



educacional local e serve como base para definições de estratégias e financiamento por parte do próprio Ministério da Educação.

O panorama da formação acadêmica dos professores da Educação Básica no Brasil era bem deficiente. Dados do Inep (2009) revelam que dos 1.977.978 docentes que atuavam na educação básica, 636.800 (32,2%) não apresentavam formação em nível superior, sendo que destes 12.480 (0,6%) apresentavam como referencial de sua formação apenas o ensino fundamental.

Por esta razão foi criada uma política pública para suprir esta carência na formação dos professores. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e encaminha outras providências.

Seguindo o percurso de regime de colaboração para a formação de professores, temos o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e regulariza a atuação da CAPES no desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada, e aponta como um dos princípios desta política, no artigo 2º, inciso III, a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, 2009).

O PARFOR com suas características, objetivos, formas de ingresso, cursos oferecidos será descrito na seção a seguir.

## **1.2 O PARFOR**

O PARFOR como política pública foi instituído e normatizado por documentos oficiais que trazem em seu bojo as determinações para o funcionamento do programa.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 no art.1º, institui o PARFOR e no seu primeiro artigo decide os órgãos que participam do regime de colaboração para concretizar o programa de formação docente:

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 (BRASIL, 2009).

O PARFOR é coordenado nacionalmente pela CAPES e deve ser oferecido a partir de convênios firmados entre secretarias de educação, universidades federais e estaduais e Institutos Federais de Educação, conforme demandas de estados e municípios. Os cursos podem funcionar em cidades que sediam campus universitários ou não, visto que as instituições parceiras (estados e municípios) podem disponibilizar as instalações e a estrutura necessárias ao funcionamento dos cursos em localidades diversas, de acordo com os levantamentos realizados. Os professores se candidatam às vagas através de uma pré-inscrição, validada pelas secretarias de educação nas quais estão lotados e, posteriormente, submetidas à avaliação e seleção pelas universidades ou institutos técnicos federais. As despesas decorrentes de todo o processo de formação são provenientes das dotações orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da CAPES. Os professores formadores, efetivos ou substitutos das universidades e institutos técnicos federais, que atuam no programa recebem bolsas pelo trabalho desenvolvido (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; BRASIL, 2014).

Para concretizar o programa, foram criados “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” (BRASIL, 2009). Este regime de colaboração é concretizado com a elaboração de planos estratégicos. O plano estratégico por sua vez, abrange: “diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas” (BRASIL, 2009). As informações obtidas no senso escolar de 2008 foram utilizadas para constatar a formação dos docentes da Educação Básica no país para saber quais cursos deveriam ser oferecidos e também a capacidade das Instituição de Ensino Superior (IES) para abrigar os cursos: estrutura física, acervo bibliográfico, professores para ministrarem os cursos.

Sobre o acesso das IES ao PARFOR Presencial, destaca-se que originalmente era prevista apenas a participação de instituições públicas de educação superior. Porém, com a edição do Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010), que em seu artigo 11 mudou a redação do inciso II, artigo 9º do Decreto nº 6.755, abriu-se a possibilidade de instituições de qualquer dependência administrativa oferecer turmas no programa (BRASIL, 2009). Como resultado, das 52 novas IES que passaram a receber recursos do PARFOR Presencial em 2010, 44% eram particulares; contra 37%, federais; e 19%, estaduais. Vale considerar, ainda, na análise desses dados, o fato de que as IES particulares tiveram apenas metade do tempo das demais

para providenciar sua adesão ao programa, uma vez que a nova regra que permitiu sua participação passou a vigorar, praticamente, a partir do segundo semestre de 2010.

As principais mudanças introduzidas na Plataforma Freire<sup>2</sup>contribuíram para:

- concretizar a participação das secretarias municipais de educação;
- facilitar o processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais;
- fortalecer o papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente;
- realizar o acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas;
- tornar o ambiente mais amigável aos usuários;
- tornar mais eficiente o processo de gestão do programa por meio da automatização do cadastramento da demanda e da oferta; da pré-inscrição vinculada ao cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e-MEC para garantir que as turmas especiais ofertadas estejam vinculadas a IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas (CAPES, 2013).

Nessa direção, nos processos de formulação e implementação das políticas, como afirma Ball (2006), é preciso pensar sobre que tipos de pessoas e “vozes” os habitam, bem como é preciso pensar sobre como nos engajamos com as identidades social e coletiva dos sujeitos, pois uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas. Entendemos, portanto, que textos e discursos pertinentes às políticas de formação docente, tais como os do PARFOR, afetam as identidades/alteridades, tanto no sentido como os sujeitos envolvidos são percebidos, quanto no sentido em que eles próprios se percebem nesses processos.

É evidente que o PARFOR foi criado na tentativa de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil visto que os resultados de avaliações internas e de agências externas colocam o Brasil em posições muito baixas. Oferecer a qualificação para professores que não possuem nível superior é um caminho para combater o baixo rendimento da educação, embora não seja o único caminho para elevar os níveis da qualidade da educação.

---

<sup>2</sup>A Plataforma Freire é um sistema disponibilizado pela Capes com a finalidade de constituir uma base de dados que abriga o currículo de professores da Educação Básica, docentes e estudantes dos cursos de licenciatura, pesquisadores entre outros. Permite à CAPES gerir e acompanhar a formação de professores da Educação Básica e também oportuniza a divulgação das produções técnicas e acadêmicas dos profissionais do magistério da Educação Básica.

### 1.3 Ciclo de políticas

As políticas públicas são construídas num contexto sócio-histórico para atender a demandas de uma determinada época planejadas e implementadas em busca de resultados satisfatórios. No caso específico do PARFOR, o benefício educacional era oferecer a formação em serviço de nível superior para professores que atuavam na Educação Básica sem a formação adequada.

As políticas públicas possuem uma dinâmica própria e funcionam de forma organizada e se estruturam em etapas. Nesse sentido, Stephen Ball e Richard Bowe elaboraram um método para a pesquisa e a teorização das políticas públicas denominado *PolicyCicleApproach* (abordagem do ciclo de políticas). Stephen Ball vem trabalhando sobre um método de análise de políticas que se contrapõe à análise tradicional do ciclo e busca compreender o movimento único de cada política a ser estudada, por intermédio da identificação de seus elementos constituintes e da compreensão da interação entre estes elementos em sua específica conjuntura histórica (REZENDE; BAPTISTA, 2015).

Mainardes e Marcondes salientam algumas das potencialidades da abordagem do ciclo de políticas nos seguintes termos:

- a) A abordagem do ciclo de políticas possibilita uma ruptura com os modelos lineares e hierárquicos de análise;
- b) É uma forma de investigar as rearticulações e os embates que se dão também nos contextos de influência e de produção de texto (conceitos a serem trabalhados mais adiante);
- c) Impulsiona os pesquisadores a reunirem dados de diferentes fontes, tais como: comparação com outros países e contextos, análise de documentos, pesquisa empírica (entrevistas, observações), coleta e análises de dados oficiais (estatísticas, dados oficiais etc.), notícia e informações da mídia e da internet etc.;
- d) Destaca a necessidade de abordar a política em uma perspectiva de totalidade, reunindo dados de diferentes fontes e natureza (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 156-58).

Política como texto tem sua base na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas geram múltiplas leituras devido à multiplicidade de leitores que o lerão. Os textos resultam de inúmeras influências e agendas e sua elaboração envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas (BALL, 1993).

Política como discurso é mais abrangente que como texto porque institui limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de disseminar “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (BALL, 1993).

De fato, dos discursos que circulam na sociedade o discurso político possui um encadeamento que produz uma argumentação que tem o poder de persuadir as massas de sua legitimidade.

Para Werle (2007), os textos legais são resultados de interações, de disputas e interesses, podendo ser modificados, revisados, suprimidos ou ampliados.

No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto de influência para que uma nova política seja originada, mas, por exemplo, a forma como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência (GONDIM; LIMA, 2012).

Importante verificar quadro abaixo com os três primeiros contextos e seus principais elementos de análise:

Quadro 1-Os contextos e seus principais elementos de análise

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	CONTEXTO DA PRÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos políticos relacionados com as políticas em questão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de interesse</li> <li>• Redes sociais</li> <li>- Ação política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituições envolvidas</li> <li>- Ambiente institucional</li> <li>- Situações políticas</li> <li>• Propostas políticas</li> <li>- Seleção de problemas</li> <li>- Olhares sobre os problemas</li> <li>- Escolha de soluções</li> <li>- Tomada de decisões</li> <li>• Estratégias de ação</li> </ul>

Fonte: Rezende e Batista(2015)

Em 1994, Ball ampliou o ciclo de políticas incluindo outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – atenta para questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Pensar que as políticas têm efeitos, não apenas resultados, é mais adequado. Nessa conjuntura, é melhor analisar as políticas públicas na perspectiva do impacto gerado por elas das interações com desigualdades existentes.

Mainardes (2006b) enfatiza que o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se essencialmente com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, considerando como mais apropriada a ideia de que as políticas não apresentam simplesmente resultados, mas também efeitos. Nessa concepção a análise das políticas, segundo o autor, deve ser realizada em torno dos seus impactos e desigualdades existentes. Por fim, o último contexto, o da estratégia política que, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006b, p. 55).

Ball(1994) aponta que a análise de uma política deve abarcar o exame:(a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

O contexto de estratégia política é o último contexto. Esse contexto está relacionado à identificação de uma soma de ações sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades geradas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006b).

Segundo Ball (1994) este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Nesse sentido, corroboramos com a ideia de que a política pode ser “entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivo em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente” (MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011, p.156). Daí porque concordarmos que os discursos presentes nas estratégias do PARFOR, apresentam em sua essência os saberes e os poderes que envolveram a sua formulação. Nessa lógica, reiteramos que “saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 1981, p. 28).

Para alcançar a proposta da presente pesquisa utilizamos o ciclo de políticas, método utilizado largamente para o estudo de políticas educacionais (MAINARDES, 2006b). Dentre os contextos elaborados por Ball o escolhido foi o Contexto da Produção de texto que possui como elemento de análise os textos políticos relacionados com as políticas em questão. Como o PARFOR é uma política pública e os documentos normativos que o instituem são textos

políticos, entendemos que este estudo encontra no método de Ball e Bowe condições para trazer-nos respostas, e concretizar um trabalho que dispensou olhares na tentativa de analisar os discursos sobre qualidade da educação presentes nos documentos normativos nacionais e que instituíram o PARFOR como política de formação docente para a Educação Básica.

A razão da escolha consiste no potencial deste método de auxiliar na proposta desta pesquisa de analisar os discursos de qualidade contidos no *corpus* constituído por quatro documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR: o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de Setembro de 2009 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR presencial – Manual operativo, publicado via web em 25/02/2014.

Para analisar os documentos normativos que instituem o PARFOR foi utilizada como tipo de pesquisa a análise documental e foram utilizados os conceitos elaborados por Foucault: saber, poder, governamentalidade, discurso e vontade de verdade. O motivo da escolha de conceitos da teoria do filósofo Foucault deu-se pelo fato de que o discurso tem especial destaque na teoria desse estudioso em sua “fase arqueológica”. Nessa fase, o filósofo tentava mostrar que os discursos não se justificam por si mesmos, mas surgem no bojo de um campo enunciativo no qual são construídos. Os documentos normativos do PARFOR são discursos institucionais veiculados por uma instância governamental que é um campo enunciativo. Esses discursos possuem objetivos bem determinados e normas na perspectiva de nortear o PARFOR que envolve uma relação de poder (por ser uma política pública) e, portanto, advindos de uma governamentalidade que traz em si elementos de poder.

No tópico a seguir descrevemos o contexto da produção de texto que como já foi explicitado é o método utilizado nesta pesquisa.

#### **1.4 Contexto da produção de texto**

O ciclo de Políticas constitui-se por cinco contextos que são inter-relacionados. Segundo Mainardes (2006b), não apresentando dimensão temporal ou sequencial nem etapas lineares: “Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.157). Ainda segundo esses autores, o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, em que as políticas a todo o momento são criadas e reestruturadas.

Os “textos políticos representam a política” (MAINARDES, 2006b) sendo que o contexto de produção de texto trata de textos políticos que “compreendem resultados das

disputados acordos políticos estabelecidos para que uma política pública seja formulada” (JESUS, 2014, p.5). Para a compreensão das articulações geradas nesse contexto, buscamos realizar a análise dos documentos normativos que instituem o PARFOR verificando quais discursos sobre qualidade da educação se materializam nos documentos normativos que regeram a formulação do PARFOR, levando em conta como as políticas definem a qualidade da educação, discutindo acerca da atuação dos organismos programas, entidades e sujeitos que imprimiram na política seus interesses, influenciando seus discursos e suas verdades.

Sendo elaboração e construção políticas, os textos refletem interesses e intencionalidades, por certo que nem sempre identificados em suas representações como destacam Lopes e Macedo (2011):

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle de sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

O contexto da produção de texto é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com “a linguagem do interesse público em geral” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20).

O contexto da produção de texto ao expressar as políticas em forma de discurso traz uma relação com a linguagem de interesse em geral o que aproxima as políticas com os anseios da população e, por conseguinte, do verdadeiro objetivo das políticas que é tornar a vida do cidadão melhor.

Portanto, aqui, podemos perceber, de forma mais clara, a conexão entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, através da conexão com os elementos que permeiam o senso comum (MAINARDES, 2006).

De acordo com Gandim e Lima (2012, p. 4) “é importante dizer que, assim como os discursos hegemônicos, esses textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros”.

O contexto da produção de textos é aquele onde os textos políticos são produzidos. Em geral, esboçados com a linguagem do interesse público mais geral e podendo assumir diversas formas, por ex.: os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros (RESENDE; BATISTA, 2015).



Os textos políticos resultam de disputas e pactos produzidos por grupos que agem em diferentes espaços da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política, possuindo uma relação intrínseca com o contexto de influência, mas não tão clara e simples, visto que o contexto de influência normalmente coaduna com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas (MAINARDES, 2006).

Claro está que os textos políticos surgem no bojo de um contexto povoado de ambições políticas, acordos, associações, filosofias às quais se afiliam, e que influenciam na elaboração dos textos políticos.

Desta forma, os textos políticos não mantêm, necessariamente, clareza e coerência interna, podem ser contraditórios e utilizar os termos-chave da política de modo diverso, e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção, tendo em vista que não são feitos nem finalizados no momento legislativo (RESENDE; BATISTA, 2015).

De fato, os textos políticos estão sujeitos aos efeitos das mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo. É preciso que o olhar do leitor esteja atento ao tempo e local em que o texto político foi produzido porque isso interfere no conteúdo do mesmo que nem sempre vai atender a contemporaneidade.

No próximo tópico os conceitos foucaultianos são descritos e esclarecemos qual a contribuição desses conceitos para a análise dos textos políticos que fazem parte do corpus desta investigação.

### **1.5 Conceitos foucaultianos**

Destacamos os conceitos foucaultianos que foram importantes para realizar a análise dos discursos dos documentos normativos do PARFOR. Os documentos foram analisados com base nos conceitos foucaultianos: saber, poder, governamentalidade, discurso e vontade de verdade. A razão de ter escolhido a teoria do filósofo Foucault deu-se pelo fato de que o discurso tem destaque especial na teoria desse estudioso em sua “fase arqueológica”. O discurso é conceituado por Foucault (2008, p.29) “o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata”.

Os documentos normativos do PARFOR são discursos institucionais veiculados por uma instância governamental com objetivos bem determinados e normas na perspectiva de nortear o programa de formação de professores sendo, portanto, uma representação forjada pela cultura e que por terem sido elaborados por um órgão governamental envolvem uma relação de poder (por ser uma política pública). E como refere Foucault (2009, p.5) “são as relações

de poder que permeiam o discurso. Em todas as sociedades, as coisas são ditas de certa maneira, sob certa ótica, e essa maneira é culturalmente selecionada”.

Foi nessa fase arqueológica que ele produziu o livro *Arqueologia do Saber* “obra em que há uma exposição sistemática de seus pressupostos metodológicos” (DAMETTO, 2018, p. 3). Os pressupostos elaborados por Foucault fazem da teoria um dispositivo privilegiado de análise pois além de conceituar discurso, traz em seus pressupostos uma crítica sem ser normativa “sendo que parte de seus objetivos é a própria descrição das relações que tornam possível enunciar o verdadeiro em um contexto específico” (MACHADO, 2007, p. 20).

Ressaltamos ainda que foi por meio do ciclo de políticas que procedemos a análise discursivos documentos elencados no quadro a seguir. Frisemos que o corpus analisado nesta pesquisa será entendido como concebido por Foucault:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2010, p.7).

Ball aporta no conceito de discurso de Michel Foucault e, segundo Lopes (2006, p. 38), “[...] analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falamos e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade”.

Nessa direção, os documentos normativos que instituem o PARFOR são compostos por encadeamentos sintáticos que formam um todo significativo do que pode ser dito com linguagem formal adequada e normas dirigidas a uma parte da população interessada – os professores que cursariam os cursos oferecidos, as instituições de ensino superior que ofertariam os cursos, os Fóruns Estaduais Apoio Permanentes de Apoio a docente, no período de tempo de duração do programa PARFOR e com autoridade para não só proferir o discurso como implementá-lo como política pública.

### **1.5.1 Discurso**

A linguagem faz parte da vida do ser humano, é uma característica inerente ao homem e o distingue das outras espécies. É pela linguagem que se produz e se dissemina a cultura, a história, as tradições. A linguagem produz discursos das mais variadas modalidades: religioso, jurídico, jornalístico, científico, literário etc. Os discursos que circulam socialmente carregam em si ideologias e traços culturais.

No entanto, não é franqueado dizer tudo que se deseja a qualquer pessoa. Há limites para a produção de discursos. Há limites morais, jurídicos, religiosos, institucionais, ou seja, o discurso precisa ser pensado, organizado mentalmente antes de ser proferido para se adequar às exigências que a sociedade impõe.

Nesse sentido, Foucault (2009) afirma que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O discurso é um exercício relacionado aos níveis materiais (níveis da linguagem, da área econômica, social etc.) de determinada realidade. O discurso praticado acontece em função das condições determinadas na relação entre instituições. “A instituição constitui a materialidade do que é dito” (MACHADO, 1981, p. 152). Nesse sistema de relações, “[...] essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como prática” (MACHADO, 1981, p. 153).

Para Foucault, o poder do Estado é descentrado e dissipado por microesferas sociais. O discurso não está mais dado em um eixo paradigmático que, pelo bloco fechado de uma Formação Discursiva, determina o que pode e deve ser dito, mas nas práticas sociais que, no ritmo dos acontecimentos, constituem os discursos de uma época.

Os documentos normativos que instituíram o PARFOR são discursos que produzem efeitos de sentido devido à intencionalidade presente neles. Não há discurso neutro, em seu bojo se alojam intenções dos sujeitos que o constroem e que são entrecortados por ideologias, tradições, aspectos culturais, saberes e posições sociais. Um discurso se constitui numa historicidade o que significa estar adaptado a uma época, a uma dinâmica social.

O que interessa a Foucault (2003) não é o objeto em si, o discurso como texto, mas sim o discurso enquanto conjunto de enunciados que é regido por regularidades que são por sua vez descritas numa formação discursiva e que existe na medida que há regras de formação dando suporte

Por esta razão, ao analisar o discurso é possível compreender que o processo de comunicação não se apresenta de forma seriada e mecânica, como se pudesse ser reduzido à transmissão de informações, de forma linear e inequívoca, mas partimos do pressuposto de que o diálogo e a discursividade presente neste fenômeno se caracteriza pelos sentidos construídos a partir dos sujeitos que interagem, o que inclui como condição básica para o acontecimento, não só as experiências, como também a representação do objeto central da

enunciação, a visão de mundo e o pertencimento a determinada classe social, entre outros aspectos que determinam o dizer e o não dizer.

Os discursos dos documentos normativos que instituem o PARFOR, não são, portanto, apresentados de forma seriada e mecânica, uma vez que não são mera apresentação de informações, são fruto de interações entre os sujeitos responsáveis pela sua elaboração e implementação. Possuem regras para sua composição, uma estrutura (por serem textos institucionais, decretos, instruções normativas) mas também uma tessitura que envolve as experiências, a concepção de mundo, o lugar de onde falam esses sujeitos. Não são discursos neutros, evidenciam ideologias, objetivos bem determinados que no caso, são as diretrizes do programa PARFOR.

### **1.5.2 Saber**

O saber de forma geral é considerado como a aquisição de conceitos e ideias fruto da união de “conhecimentos previamente adquiridos” (DEITOS, 2017, p.2) pela pessoa com novas informações adquiridas por meio de leituras, estudos. E ao tomar contato com a informação nova ativa determinada rede de conhecimentos formando um acervo.

O conceito de saber para Foucault, no entanto, não é restrito a compilação de conhecimentos:

O saber não é uma soma de conhecimentos — pois destes sempre se deve poder dizer se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximativos ou definidos, contraditórios ou coerentes; nenhuma dessas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formados a partir de uma só e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária (FOUCAULT, 2008, p. 723).

O saber é um conjunto ordenado de enunciados que podem ou não num dado momento a partir de sua coerência a partir de acontecimentos muitas vezes não discursivos se transformar em um discurso, em uma ciência por exemplo. O saber comparado aos discursos é muito menos restrito e muito mais propício a lutas, equívocos. Comparado aos discursos, o saber é muito menos passível de mobilização social e políticas muito menos passível de mobilização social e política. O saber sempre vai predeterminar o que os sujeitos podem ou não fazer.

O poder produz saber, “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30).

Nas políticas públicas também o poder produz saber na medida em que trazem um serviço que atende uma determinada camada da sociedade e que tais políticas são elaboradas, pensadas por uma equipe que possui os conhecimentos sobre o setor que vai se beneficiar com essas políticas públicas. Essa equipe conhece as demandas e expectativas além de dominar os saberes de que tipo de discurso será materializado nos documentos que compõem as diretrizes da política. No caso específico da política pública educacional para formação de professores em serviço – o PARFOR esses conhecimentos estão relacionados com as necessidades dessa dimensão que abrange os professores que já atuam na Educação Básica e que não possuem graduação em nível superior, também a equipe que elaborou e implementou o PARFOR tinha conhecimentos de resultados de avaliações externas dos alunos da Educação Básica que justificavam a criação de um programa de formação de professores para auxiliar no desenvolvimento dos alunos e melhorar a qualidade da educação no Brasil.

### 1.5.3 Governamentalidade

O termo governamentalidade é traduzido do francês *gouvernementalité* que é um termo criado por Foucault. No que tange ao neologismo foucaultiano, a governamentalidade é uma instrumentação voltada para a gestão dos indivíduos (VALEIRÃO, 2009).

Foucault (2004, p. 785) traduziu o termo governamentalidade como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Trata-se de um conjunto de mecanismos que compõem “dispositivos” de governo (AGAMBEN, 2005, p. 13). Nesse sentido, Lima (2015, p. 28) aponta que as estratégias que visam governar o outro estão embutidas de um aparato de ética que leva “o outro” a se governar ou atuar no nível da própria conduta, através de documentos oficiais (leis e decretos), em que cada um, geralmente, se sente na obrigação de seguir. Assim, as estratégias da governamentalidade são produzidas para atuar no nível das condutas dos governados, mas não podemos esquecer que os governantes também estão presos nesta rede que implica “governar a si e governar o outro”.

Com relação à governamentalidade pretendemos buscar a ética, o nível de conduta que deve nortear as ações dos sujeitos que são conduzidos pelos documentos normativos do PARFOR que compõem o *corpus* desta pesquisa.

### 1.5.4 Poder

O poder é um tema controverso porque denota na maioria das vezes a dominação de um ser humano por outro. De fato, o poder fascina, modifica comportamentos e pode ter consequências terríveis para a humanidade como mostra a história: a escravidão, as duas grandes guerras mundiais, os governos ditatoriais entre outras mazelas.

Talvez um dos aspectos mais ricos do ambicioso projeto de Foucault seja o abandono da visão tradicional do poder. O próprio autor insiste: “já repeti cem vezes que a história dos últimos séculos nas sociedades ocidentais não mostravam a atuação de um poder essencialmente repressivo” (FOUCAULT, 2010, p.79). Ele não se caracteriza como algo repressivo ou destrutivo mas, sim, como algo produtivo.

Foucault defende que o poder não está em uma única estrutura social, mas é algo que está espalhado em todas as camadas da instituição social, sendo uma relação e não um objeto. Assim, as lutas contra o exercício do poder não são externas, por não estarem isentas de poder. Rejeita a visão de poder no modelo econômico e coloca que a guerra seria o lugar mais propício para compreender o poder. Na guerra há o confronto ideológico e bélico entre duas forças antagônicas. Uma delas, no entanto será vitoriosa, seja pelo arsenal mais poderoso, seja pelas estratégias, seja pelo maior número de soldados e o treinamento que esses recebem. Daí o poder emerge pela hegemonia de um lado sobre o outro.

Para Machado (1981, p.15), o conceito de poder em Foucault deve ser entendido como “[...] luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral; nessa disputa ou se ganha ou se perde”. Assim, desde as relações mais íntimas onde se exerce o poder pode existir o embate. Podemos verificar esse choque entre forças nas relações trabalhistas em que os trabalhadores se unem em associações e sindicatos para buscar seus direitos, nas relações educativas entre professor e alunos, gestor (diretor e funcionários, o governo e as políticas públicas educacionais.

“[...] o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2010, p. 242). Disso, concluímos que o poder é exercido na relação com o outro, o “parceiro”, aquele sem o qual não há ações que se induzem e se respondem umas às outras. Desse modo, o poder não está nas instituições nem tampouco podem ser conferidos por decretos judiciais ou acordos políticos. O poder não está localizado em qualquer ponto distinto da estrutura social embora nas estruturas exista poder. Foucault acreditava no “[...] caráter dinâmico e capilar das

relações de poder que perpassam todas as esferas sociais” (CAPELLE; MELO; BRITO, 2005, p. 60).

O poder está em todos os lugares, perpassando os sujeitos até as instituições e vice-versa. Não se pode localizar o poder nisto ou naquilo, pois ele é ação. Nada escapa ao poder! Todavia, remetendo ao filósofo francês, “o poder está em toda a parte; não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2010, p.89).

O PARFOR foi instituído como política pública e, portanto, inserido em uma estrutura de poder. Claro que houve um contexto sócio-histórico para que o PARFOR fosse pensado e estruturado. A equipe que criou o PARFOR possuía saberes necessários para elaboração do projeto que criou o programa e para a. Há uma simbiose entre poder e saber, uma vez que saber e poder são indissociáveis e quanto mais saber possuímos, mais poder adquirimos (VEIGANETO; FISHER, 2004).

### 1.5.5 Vontade de verdade

Segundo Foucault (2010), a verdade não existe fora do poder, ou sem poder. Para ele, a verdade é produzida por múltiplas coerções e cada sociedade tem sua “política geral” de verdade. Sobre isso, Foucault se refere aos discursos que funcionam como verdadeiros. Para Foucault,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Em outras palavras, os regimes de verdade estão ajoujados ao poder e aos seus modos de controle. “As análises de Foucault procuraram, em particular, trazer à luz as características de nosso próprio regime de verdade” (REVEL, 2005, p. 86). Foucault arrola as especificidades desse regime assim:

A ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;  
Está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político);  
Objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas);

É produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação);  
 Enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’) (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Os regimes de verdade são regulamentadores da produção e disseminação dos discursos considerados legítimos. “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Portanto, para Foucault não existe verdade em si, mas vontade de verdade, uma vez que esta se modifica de acordo com o período histórico, questões culturais, econômicas, políticas, entre outras.

A partir de tal pensamento, convém refletir a respeito das políticas públicas e seus instrumentos normativos. O discurso veiculado pelos documentos normativos tem a função de expressar a verdade para servir a uma parcela da população buscando um resultado estando influenciado pela conjuntura social, econômica, política com possibilidade de embates ideológicos.

Desse modo, o pesquisador deve analisar as condições que permitem o aparecimento de certos enunciados e a proibição de outros nos documentos normativos que instituem o PARFOR. Isso significa que, em um momento histórico, há algumas ideias que devem ser enunciadas e outras que precisam ser caladas, funcionando como estratégias que controlam os sentidos e as verdades.

## **1.6 Natureza e tipo de pesquisa**

Considerando que o objeto da pesquisa é o discurso sobre qualidade presentes nos documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR,- o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR presencial – Manual operativo, publicado em 25 de fevereiro de 2014, cumpre buscar compreender o conteúdo desse discurso produzido na e para a sociedade.

Sendo assim, ao refletir sobre os documentos normativos do PARFOR, como discurso materializado por meio de uma rotina de produção coletiva, busca-se reconhecer os discursos sobre qualidade da educação e seus sentidos, de modo que eles se constroem por meio dos recortes que estabelecem nos enunciados regimentais e pela refração desses mecanismos



adotados, por meio de relações de poder, uma vez que esses documentos foram elaborados por uma equipe dos órgãos governamentais.

Cabe-nos, portanto, caracterizar esta pesquisa. Minayo (2001), que vê a pesquisa por um prisma mais filosófico e a considera como atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade, e como uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. A pesquisa se constitui como uma combinação particular de teoria e dados, aproximados continuamente da realidade.

O presente estudo é uma pesquisa com abordagem qualitativa e que realizou análise documental. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

A pesquisa qualitativa de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 71), visa “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Sob a perspectiva da pesquisa social, o caminho metodológico adotado neste estudo está alicerçado nas proposições de caráter qualitativo e neste sentido, Goldenberg (1999, p. 53) afirma: “os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que não podem fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”.

Essa abordagem de pesquisa possibilita uma aproximação mais efetiva da complexidade da realidade pesquisada, buscando situar os sujeitos em um contexto histórico e social, tendo como premissa o caráter inacabado do conhecimento. Segundo Demo (2004, p. 19), a “politicidade” deve ser um item indubitável da pesquisa qualitativa: “A politicidade aparece precisamente na capacidade de fazer, dos limites, desafios. É a prova do sujeito: não somos apenas objetos de manipulação externa ou alheia, pois podemos nos fazer sujeitos da própria proposta”.

Com relação à abordagem qualitativa, Richardson (1999, p. 80), expõe que: “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Ludke e Andre (2013, p. 18) explicita que o estudo qualitativo é “o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Os discursos presentes nos documentos

normativos foram interpretados buscando os sentidos produzidos para desvelar onde se expressa a qualidade da educação no contexto da realidade brasileira.

O *corpus* da pesquisa são os documentos normativos do PARFOR. Por isso destacamos o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental. Esta técnica de pesquisa traz o desafiada capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso ocorre há um acréscimo de particularidades à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (KIEPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 2). Segue a exposição dos documentos, objetos da análise (Quadro 2):

Quadro 2 - Documentos – objeto da análise

<b>ABRANGÊNCIA</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Nacional	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
Nacional	Portaria Normativa nº 09, de 30 de Junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
Nacional	Portaria nº 883, de 16 de Setembro de 2009	Estabelece as Diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente.
Nacional	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR presencial – Manual operativo, publicado em 25 de fevereiro de 2014	Procedimentos de cooperação técnica ente a CAPES/Estados, atribuições dos fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à formação docente e outras disposições.

Fonte: Pesquisa da autora (2018)

Os Documentos foram selecionados seguindo os critérios de serem nacionais e desses documentos instituírem o programa PARFOR normatizando o acesso, explicitando os cursos oferecidos, a cooperação técnica, os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. No próximo capítulo apresentaremos os conceitos de qualidade da educação, os índices que medem a qualidade e a importância do PARFOR para melhorar a Educação Básica visto que o programa oferece formação para os professores que atuam na Educação Básica.

### **1.7 Corpus da Análise**

O *corpus* de análise é composto de quatro documentos normativos que instituem o PARFOR: o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de Setembro de 2009 e o Plano Nacional de Formação

de Professores da Educação Básica – PARFOR presencial – Manual operativo, publicado em 25 de fevereiro de 2014.

A escolha desses documentos deu-se por serem nacionais, por instituírem e normatizarem o programa PARFOR viabilizando assim a implantação dos cursos de graduação para professores da Educação Básica visando ‘promover a formação inicial “ desses profissionais em serviço e auxiliando na melhoria da qualidade da educação no Brasil. O Decreto nº 6755/2009 foi o primeiro documento a ser elaborado e induz e fomenta a oferta de educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394) (BRASIL, 1996). O Decreto estabelece princípios do programa, objetivos, gestão, forma de ingresso, público-alvo, regime de colaboração e as modalidades dos cursos de graduação oferecidos. Foi o primeiro documento a orientar o programa daí a sua importância de estar no rol de documentos para a análise nesta investigação. A Portaria Normativa nº 09/2009 complementa o Decreto nº 6755/2009, descreve o papel das instituições de ensino superior que oferecem os cursos em parceria com a CAPES; a Portaria nº 883, também de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio ao docente. Por último o Manual Operativo do PARFOR de 2014 que descreve o programa, os objetivos, o regime de colaboração entre a União por intermédio da CAPES com os estados, municípios, os fóruns estaduais, as formas de ingresso.

Para realizar a análise dos documentos foram feitos recortes —O recorte feito pela pesquisadora é um “fato de discurso e, como tal, introduz mais um dado que amplia e dinamiza o que por definição já é heterogêneo” (FISHER, 2012, p.214). Esses recortes constituem elementos centrais da discussão que norteiam a pesquisa e estão articulados com os objetivos propostos. Nesse contexto, os recortes teóricos desta pesquisa geraram os seguintes eixos temáticos: Formação docente, Desempenho escolar e Concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR.

## 2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Levando em consideração o baixo rendimento da educação brasileira, o Ministério da Educação tem implementado políticas públicas visando sanar esse problema entre elas está o PARFOR com objetivo de ofertar formação universitária para professores da Educação Básica em serviço. Como o objetivo deste trabalho é analisar os discursos sobre qualidade da educação presentes nos textos normativos do PARFOR, este capítulo traz uma reflexão a respeito da qualidade da educação discutindo sobre os aspectos necessários para atingir melhores níveis de desempenho da educação. Primeiro apresentamos o conceito de qualidade e de qualidade na educação. Depois abordamos o panorama insatisfatório da educação brasileira pontuando a importância do PARFOR para melhorar a Educação Básica visto que o programa oferece formação para os professores que atuam na Educação Básica.

### 2.1 Conceito de Qualidade

O vocábulo qualidade vem do étimo latino *qualitate* e tem como significado literal no dicionário Aurélio 1 - Maneira de ser boa ou má de uma coisa. 2 - Superioridade, excelência (FERREIRA, 2002).

A concepção de qualidade pode ser aplicada de forma generalizada a diversos segmentos da vida social: qualidade de produtos, qualidade no atendimento, qualidade de projetos sociais, etc. A definição de qualidade adquire significados de acordo com as necessidades e expectativas dos indivíduos.

O termo “qualidade em educação”, na seara dos sistemas educacionais, tem caráter polissêmico, permitindo várias interpretações dependendo do sujeito que os enuncia, do lugar de fala desse sujeito e da concepção que se tenha sobre a contribuição que esse sistema deve proporcionar à sociedade.

Para Morosini (2009, p.184), “qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade”. A forma de ver a qualidade é subjetiva e depende da visão de mundo, experiência das pessoas e do desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridas. Por exemplo país de alunos que conhecem o sistema de ensino e o direito expresso na Carta Magna de 1988 de que todos tem

direito à educação pública, exigem qualidade na educação dos filhos mesmo que não sejam escolarizados.

Barnett (*apud* CAVALIERI; MACEDO-SOARES; THIOLENT, 2004) classifica qualidade na educação em duas categorias: instrumental ou tecnológica e a desenvolvimentista. A primeira é dividida em duas concepções: objetivista – em que a qualidade está relacionada à qualificação dos discentes, do corpo docente e aos recursos físicos, e a relativista, que compreende a qualidade como a capacidade da instituição atingir objetivos previamente estabelecidos. Na categoria desenvolvimentista, a qualidade é percebida por meio do desenvolvimento educacional dos alunos.

A concepção de qualidade acima destaca os principais atores que participam do processo educativo: professores e alunos, não deixando de lado os recursos físicos que viabilizam a educação e os objetivos da instituição de ensino. A qualificação dos docentes é um fator de grande importância para buscar a qualidade da educação assim como o desenvolvimento dos alunos.

Dourado, Ferreira e Santos (2007) realizaram um estudo específico sobre conceitos e definições do termo qualidade da educação, e garantem que o termo está presente tanto na agenda das políticas públicas como na literatura de pesquisadores do campo, porém o conceito deve ser considerado em sua historicidade e polissemia.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que proporciona o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (DAVOK, 2007).

Creemos que uma educação de qualidade requer a participação de sujeitos da educação (professores, diretores de escolas, reitores de universidades, pedagogos, professores) no planejamento e execução das políticas públicas educacionais, planejamento de ações do governo buscando informações sobre as instituições de ensino e as necessidades, uma boa gestão dos investimentos.

Um sistema educativo de qualidade prepara os alunos para a vida democrática e a busca de seus direitos; forma para a vida em sociedade; proporciona aquisição de conhecimentos sobre as disciplinas que compõem o currículo, natureza, vida sustentável, arte;

auxilia no domínio do padrão culto da língua nacional; qualifica para atuar no mundo do trabalho e desenvolver atividades econômicas produtivas, também possui um quadro de professores com formação adequada, competentes e que trabalham com eficiência.

### **2.1.1 Discurso da qualidade nos documentos dos organismos internacionais**

Como atingir melhores níveis de ensino- aprendizagem dos alunos? A busca pela qualidade da educação não é fácil. A qualidade da educação é motivo de preocupação em nível nacional e institucional, principalmente pelos organismos internacionais que divulgam resultados de avaliações externas, a exemplo do PISA. A Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) em convenio com a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) propôs em 2008, um documento denominado “Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos”.

A perspectiva da UNESCO/OREALC (2007) aponta que a qualidade da educação deve reunir respeito aos direitos, relevância, pertinência, equidade, eficiência e eficácia.

- a) a relevância, promovendo aprendizagens que considerem as necessidades de desenvolvimento das pessoas e das sociedades;
- b) a pertinência, fazendo com que a aprendizagem seja significativa para as pessoas de diferentes contextos sociais e culturais;
- c) a equidade, proporcionando a cada um de recursos e apoios necessários para estar em igualdade de condições de aceder à educação, continuar os seus estudos e desenvolver ao máximo as suas capacidades;
- d) a eficácia, alcançando as metas relacionadas com a relevância, a pertinência e a equidade;
- e) e a eficiência, distribuindo e utilizando os recursos de forma adequada para atingir os objetivos propostos.

Como podemos constatar, o documento destaca a importância de se conviver com a diversidade na escola, o compromisso da escola de qualidade observar as demandas de pessoas advindas de setores diferenciados da sociedade. Também tem como foco a aprendizagem significativa, pois não adianta ensinar conteúdos descontextualizados da realidade social e cultural dos educandos. E inclui a distribuição consciente dos recursos para alcançar as metas e objetivos que garantam a Relevância, Pertinência, Equidade, Eficácia e Eficiência.

A questão é que a preocupação com a qualidade da educação não é novidade no cenário educacional. De fato é, antes de tudo, uma questão inerente ao trabalho pedagógico para alcançar a expectativa social de que a escola cumpra sua função.

### **2.1.2 Discurso sobre qualidade da educação na produção acadêmico-científica**

A educação é um direito de todos consagrado na Carta Magna brasileira de 1988. Mas não basta oferecer vagas inserindo o maior número de pessoas no sistema escolar. Morosini (2009, p.172 *apud* GADOTTI, 2013, p.6) destaca que “A educação é um direito humano; consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”. É necessário, então, oferecer uma educação de qualidade e o Estado deve ser o grande investidor e incentivador dessa educação de qualidade.

A falta de qualidade na educação é advinda de alguns fatores que Cherubini (2012) descreve, o primeiro item que o autor cita a falta de professores no sistema de ensino. De fato, há uma escassez de professores para suprir as necessidades das escolas. Uma das causas é que no sistema público de ensino só se contrata mediante seleção ou concurso e há um istmo enorme entre um concurso e outro. Ademais os professores se aposentam deixando as vagas e não há concurso a tempo de preencher as vagas. Outro fato que concorre para essa realidade da falta de docentes é o desinteresse dos jovens pelos cursos de licenciatura que formam professores devido aos baixos salários pagos, condições precárias de trabalho e desvalorização social da profissão.

Cherubini (2012) ainda cita mais três itens que se referem aos professores sobre a qualificação em especial professores da Educação básica, desmotivação e contratos precários que geram rotatividades no corpo docente: a qualificação de professores, especialmente de docentes preparados para lecionar no ensino fundamental e médio; desmotivação de professores, em face do piso salarial; e alteração constante do quadro de docentes, sob precários regimes contratuais. A qualificação docente é um problema que vem se arrastando por décadas. O professor na maioria das vezes é o único responsável pela busca de sua formação continuada. Mas em geral os professores trabalham em jornadas triplas para obterem salários melhores e oferecerem uma qualidade de vida mais digna para ele e seus familiares. Não sobra tempo nem disposição para cursos mais longos então, além de custearem sua qualificação, optam muitas vezes por cursos Educação a Distância (EAD) ofertados no fim de semana. O Estado é que deve se responsabilizar em promover políticas de formação de professores do sistema público de ensino.

O PARFOR foi criado para cumprir uma exigência da Lei 9394/96 e como política pública para suprir a carência de professores com formação adequada para exercer suas funções profissionais. Como política pública é regido por documentos oficiais que constituem o *corpus* desta pesquisa. A formação de professores deveter como foco a qualidade da educação, oferecer aprofundamento teórico, estreitar a relação entre teoria e prática, pautar a formação com princípios éticos. Uma formação de excelência de professores poderá melhorar os índices de qualidade da educação.

O fator desmotivação é apontado também como um agente responsável pela falta de qualidade da educação. Muitos professores sentem-se desmotivados com o exercício da profissão por causa dos baixos rendimentos. Mas há outros aspectos desmotivantes: o desinteresse dos alunos, a carga horária de trabalho muito extensa, falta de tempo para o lazer entre outros.

Alia-se a estes fatores a insegurança gerada pelos contratos que dão margem para a demissão por terem tempo determinado e assim novos professores são contratados muitas vezes por favores políticos. Há duas consequências para a falta da qualidade da educação, nesse caso: essa rotatividade faz com que muitos professores inexperientes sejam contratados e é obvio que um professor mais experiente pode contribuir mais para a aprendizagem dos alunos. A outra consequência é a angústia pela insegurança pelo contrato com prazo para terminar.

A estrutura precária das unidades escolares, a falta de fornecimento de material didático pelo governo, aumento do número de alunos e o despreparo dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula são também destacados por Cherubini (2012):

- infraestrutura dos prédios escolares;
- em que pese o dever do Estado de seu fornecimento (CF, art. 208, inciso VII), material didático-pedagógico insuficiente, inadequado ou sem condições de utilização, inclusive por falta de instalação de rede elétrica nos prédios escolares;
- aumento no número de alunos por sala, sem expansão da rede ou melhoria das instalações e equipamentos e até mesmo de aquisição de carteiras escolares;
- passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, que implica aumento quantitativo de professores e alunos e dificuldade em trabalhar com grupo de alunos não homogeneizados e com perfil sociocultural diverso.



### **2.1.3 Discurso da qualidade dos documentos dos organismos oficiais**

A expansão das vagas para a educação básica faz parte de um movimento de democratização do ensino e para cumprir o direito garantido na Constituição de 1988. No entanto, não basta colocar as crianças na escola, é preciso garantir a qualidade da educação para esse alunado. E para oferecer uma educação de qualidade é necessário diagnosticar o tipo de ensino e os resultados desse ensino.

Para cumprir essa função de verificar a situação da educação básica no país, na década de 1990, foi inaugurado o sistema de avaliação da educação básica o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2011).

Uma das justificativas para a discussão sobre qualidade na educação brasileira é o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações, exames de larga escala e avaliações externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sem sombra para dúvidas não é a única justificativa para uma reflexão sobre a qualidade da educação brasileira, temos também número insuficiente de professores, formação inadequada dos docentes entre outras. Destacamos o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas pelo fato de nos oferecer números, índices que abrangem o desempenho dos alunos em todo o território nacional.

Um resultado das provas divulgado em 2017 aponta que no 9º ano do Ensino Fundamental os alunos avaliados apresentaram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, considerado insuficiente pelo MEC. A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9, enquanto a de Matemática é entre os níveis 0 e 10 (INEP, 2017).

No ensino Médio os resultados também não são animadores. Os testes realizados pelo Saeb 2017 revelaram que os estudantes do Ensino Médio não possuem habilidades e competências suficientes em Língua Portuguesa. Apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular atingiram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O

percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa. Em Matemática a situação não é muito diferente: somente 4,52% dos estudantes do Ensino Médio avaliados pelo Saeb 2017, cerca de 60 mil, superaram o nível 7 da Escala de Proficiência da maior avaliação já realizada na Educação Básica brasileira (INEP, 2017).

O Saeb tem como base para as avaliações diretrizes e dimensões que estão resumidas no quadro 3.

Quadro 3 - Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

<b>Diretriz</b>	<b>Dimensão</b>
Universalidade do atendimento escolar	Acesso e permanência Trajetória Infraestrutura
Melhoria da qualidade do aprendizado	Aprendizagens Práticas Pedagógicas Ambiente Educativo Formação para o trabalho e cidadania
Valorização dos profissionais da educação	Formação inicial e continuada Carreira e Remuneração Satisfação Profissional
Gestão democrática	Financiamento Planejamento e Gestão Participação
Superação das desigualdades educacionais	Inclusão e Equidade Direitos Humanos, Diversidade e Diferença Contexto Socioeconômico e Espacial Intersetorialidade e Sustentabilidade

Fonte: Santos, Horta Neto e Diniz (2017)

Pelo quadro 2 podemos constatar que as diretrizes e dimensões do sistema de avaliação da Educação Básica aplicado no Brasil abrangem aspectos que vão desde a estrutura até a superação das desigualdades.

As dimensões expressas na tabela que buscam abrangência do atendimento escolar devem atender ao maior número de alunos primando pela melhoria da qualidade do aprendizado com práticas pedagógicas (criativas, motivadoras e interessantes), ambiente propício à educação e uma formação para o trabalho e a cidadania que é de extrema importância para os alunos se inserirem no mundo do trabalho plural, exigente e competitivo.

No Brasil, as avaliações sistêmicas têm crescido em importância em todos os níveis de escolaridade para a vida social e para o mundo do trabalho. Este considera as transformações no mundo do trabalho, a partir da transição do modelo de acumulação fordista para o modelo de acumulação flexível do capital, e as implicações desse movimento, não somente na economia. Como na estrutura da sociedade, ocorre formação de valores, implementação de políticas mundializadas, bem como avaliação do sistema escolar (HARVEY, 2012).

No entanto, as avaliações não abrangem todas as dimensões que interferem na qualidade da educação porque o único avaliado é o aluno por meio de testes padronizados que não levam em conta: aspectos culturais, realidades regionais, acesso a novas tecnologias, as estruturas das escolas, as condições de trabalho e da formação dos professores, as verbas destinadas à educação.

Ainda que não se acredite ser possível mensurar numericamente o tamanho ou a profundidade de uma educação, não sendo, portanto, possível obter precisão em quantificar a sua qualidade, pode-se reconhecer que a educação brasileira ainda tem um longo caminho a trilhar e a perseguir em busca de maior qualidade. Sabe-se também que os aspectos culturais e socioeconômicos interferem e muito determinam as possibilidades formativas, as quais não estão restritas apenas à escola (OLIVEIRA; REZENDE, 2012).

É válido reconhecer que os testes possuem limitações e não elucidam a causa de os alunos terem um desempenho tão baixo em termos de conhecimentos mínimos para progredirem nos estudos. A educação formal diferentemente daquela que ocorre nos demais espaços da sociedade precisa de clareza em relação ao tipo de pessoa que pretende ajudar a formar, pois essa definição é que direciona as demais decisões sobre o que, quando e como ensinar.

Na realidade, as avaliações de sistema e os exames internacionais, bem como a própria avaliação na prática pedagógica dos professores, também têm seguido essa mesma direção, em que a qualidade da educação é vista especialmente a partir da verificação de conteúdos, ainda que não se oriente exclusivamente por eles. Há geralmente a coleta de outros dados e fatores, como índices de aprovação escolar, desenvolvimento sócio afetivo, aspectos socioeconômicos, porém, nesta perspectiva, estes fatores não predominam na análise do que seria uma educação de qualidade.

A busca pela qualidade é compromisso de todos os atores que fazem parte desse contexto. Assim, para cumprir o objetivo de formar alunos com competências e habilidades para participarem plenamente da sociedade como profissionais e cidadãos. Afonso (2008) indica que a escola de qualidade tem a missão de ensinar e preparar para a inserção plena na sociedade atual, por isso

[...] não se aceita uma escola qualquer. É necessário que essa escola, bem como os seus alunos e professores, tenham todas as condições para poder reconstruir quotidianamente o sentido de uma escola promotora das aprendizagens e dos saberes que são imprescindíveis a uma participação ativa, digna e com espírito crítico, numa sociedade cada vez mais complexa (AFONSO, 2008, p. 70).

Compreendendo o conceito de qualidade da educação como construção cultural, social, econômica e política, entendemos que a Educação Básica, como política pública, exprime as relações interdiscursivas que são geradas no meio de sua formulação, sendo, dessa maneira, resultante das mudanças históricas das concepções acerca dos direitos e das necessidades dos sujeitos. Com essa compreensão, afirmamos que a garantia desses direitos foi delineada pelos embates e desafios enfrentados nos campos: social, político, jurídico, científico e pedagógico no tempo e espaço.

O documento do MEC intitulado Referência: Conferência Nacional de Educação é resultado da construção coletiva desencadeada pela decisão política de submeter ao debate social a instituição do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, apresentou diretrizes, metas e ações, na perspectiva da democratização, da universalização, da qualidade, da inclusão, da igualdade e da diversidade e se constituiu em marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade, deliberando as bases e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Esse documento aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (BRASIL, 2009).

Por isso, consideramos que as questões da qualidade da educação devem ter a escola como mediação na constituição de políticas educacionais que sejam de fato mais significativas na socialização do conhecimento. No entanto, a realidade não tem sido esta. No enfrentamento dos problemas educacionais, em busca da melhoria da qualidade, são raras as situações em que a escola tem sido considerada a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino (MACHADO, 2007).

Ainda que não se acredite ser possível mensurar numericamente o tamanho ou a profundidade de uma educação, não sendo, portanto, possível obter precisão em quantificar a sua qualidade, pode-se reconhecer que a educação brasileira ainda tem um longo caminho a trilhar e a perseguir em busca de maior qualidade. Sabe-se também que os aspectos culturais e socioeconômicos interferem e muito determinam as possibilidades formativas, as quais não estão restritas apenas à escola (OLIVEIRA; REZENDE, 2012).

Uma educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento de um país. Uma rede que envolve profissionais, órgãos governamentais, políticas públicas educacionais, aumento

da qualidade dos cursos de licenciatura que formam professores é necessária para percorrer um caminho que leve à qualidade da educação.

## **2.2 A formação docente para a qualidade da educação**

A formação docente em nível superior pode ser interpretada como reconhecimento da necessidade de professores capazes de refletirem de forma autônoma sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No sentido de buscar a qualidade da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas para a educação e nessas metas, está expresso que a educação de qualidade deve ser garantida por uma parcela do Produto Interno Bruto (PIB) nacional.

Em relação à formação de professores a meta 15 do PNE garante o regime de cooperação para formar em nível superior os professores da Educação Básica entre a União, estados, Distrito Federal e municípios:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 48).

A garantia do direito do professor da Educação Básica obter formação em nível superior firma o compromisso do Estado de garantir o acesso dos professores ao ensino superior pois esse fato ainda não é concretizado para muitos profissionais que exercem suas funções sem a formação adequada que auxilia na qualidade da educação.

No contexto de garantir a formação superior para os docentes da Educação Básica se enquadra o PARFOR que foi implementado em 2009 como política pública educacional fruto da interação entre as ações governamentais e os diversos sujeitos da educação (autoridades de órgãos públicos, parlamentares, funcionários de órgãos públicos etc.).

A formação docente, portanto, deve assegurar não apenas o conhecimento técnico necessário para formar professores especializados em disciplinas como se fossem trabalhadores especializados que dominam conteúdos formativos relativos à sua área de atuação. Os cursos de licenciatura devem ser delineados com uma amplitude de perfil

profissional levando em conta os saberes necessários para empreender um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Não existe a possibilidade de uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem uma decisão *a priori* sobre a valorização da função docente. Na verdade, mais do que os muitas vezes frágeis indicadores numéricos, resultantes de instrumentos de avaliação nem sempre confiáveis, o maior indício de má qualidade da educação brasileira encontra-se nas precaríssimas condições de trabalho dos professores da Educação Básica. É muito difícil imaginar como um profissional tão desprestigiado, tão desconsiderado em suas funções mais corriqueiras possa levar a bom termo as tarefas fundamentais que lhe cabe realizar. Não é possível imaginar-se uma educação de qualidade sob a orientação de profissionais tão desvalorizados quanto o são os professores (MACHADO, 2007).

O professor realiza um trabalho de “tradução” e “dosagem” dos conhecimentos descritos nas diversas ciências no ambiente escolar de forma que possam ser compreendidos pelos estudantes de acordo com a faixa etária e maturidade. É preciso também estabelecer um processo sistemático e organizado de ensino adequado às características do alunado e dos conhecimentos de que necessitam.

Quanto à escola, deve oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem. No ambiente oferecido a alunos e professores de hoje, em muitas escolas, como eles podem aprender alguma coisa?. Os professores são competentes; faltam-lhes as condições de ensinar. A escola deve oferecer ao professor formação continuada da sua equipe, principalmente para refletir sobre a sua prática. E precisa ter um projeto eco-político-pedagógico (GADOTTI, 2013).

A formação docente voltada para uma educação de qualidade é que oferece instrumentos para a competência técnica para auxiliar seus alunos a construir conhecimentos. Nessa direção, os cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR precisam ter qualidade para que a formação seja suficiente para formar profissionais competentes para ensinar nas classes da Educação Básica. Por entender a relevância do papel do docente para uma educação de qualidade o objeto desta pesquisa é o discurso sobre qualidade da educação presente nos documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR. Isso porque se os documentos apresentam discursos sobre qualidade há de fato um compromisso com a educação brasileira pelos órgãos governamentais e não apenas uma política para cumprir as metas estabelecidas pelo PNE.

Considerando que as licenciaturas formam os docentes que vão atuar na Educação Básica, os cursos mais importantes da universidade deveriam ser a Pedagogia e as

Licenciaturas, como sustenta Gadotti (2013). Mas nem sempre isso ocorre. Há uma crise nas licenciaturas em função de a profissão docente ser muito desvalorizada no Brasil devido aos baixos salários e condições de trabalho ruins. E como o aluno vai para a escola impregnado pelas novas mídias, o professor precisa ter um exímio domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação. Um dos desafios é a formação dos docentes.

Um ponto a ser destacado é que a formação docente pressupõe articular a teoria à prática, principalmente quando se trata da formação em serviço como é o caso do PARFOR. A prática é o elemento central da construção do novo saber pois é dela que parte a problematização que nos leva à busca de novos saberes, que precisa partir da teoria. A teoria, por sua vez, tem o objetivo de ajudar a compreender a prática e apontar formas de enfrentamento para os problemas que dela surgem. Ambas (teoria e prática) são elementos constituintes do mesmo processo não podendo ser separadas.

Os docentes das universidades responsáveis pela formação dos futuros professores desempenham um papel fundamental na produção de sujeitos sociais, em que os trabalhadores podem analisar e refletir coletivamente o seu processo de trabalho, tendo em consideração um caminho ético, digno e humanizado.

Para além da graduação, os estudos de pós-graduação atuam como formação continuada dos professores e agregam mais saberes e experiências a partir da troca de informações e interações entre os colegas e entre os docentes que ministram os cursos.

A meta 16 do PNE refere-se à garantia da formação continuada aos professores da Educação Básica:

Formação continuada e pós-graduação de professores Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 51).

Segundo as Orientações da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005), a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referencial a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento; deve integrar-se ao dia a dia da escola e é uma componente essencial da profissionalização docente. A intenção é que o processo de formação promova processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar.

Logo, no âmbito da formação continuada, os professores têm a oportunidade de (re)elaborar os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, em um processo coletivo de troca de experiências em um ambiente propício a reflexão.

A formação inicial e continuada de professores tem sido o foco das atenções de diversas pesquisas e da implementação de políticas públicas com o objetivo de qualificar a formação docente.

No entanto, a luta pela igualdade das condições de formação, que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado está em contradição com as – e em oposição frontal às – políticas atuais que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se configura como um dever dos sujeitos e um direito do estado (FREITAS, 1999, p. 29).

Ou seja, a igualdade de oportunidades propagada pelo ideário atual de expansão da formação de professores em nível superior através de programas e cursos especiais para os docentes que estão no exercício de suas funções mascara, com o seu discurso (pseudo) democrático e sua busca pelos índices estatísticos, a desigualdade na formação, naturalizando a existência de uma dualidade no modelo de formação de professores (FREITAS, 2003; MORORÓ, 2005; BELLO, 2008; BELLO; BUENO, 2012), tanto no âmbito das formulações das políticas públicas quanto em seu *modus operandi* no interior das instituições de ensino superior.

E justamente buscando cumprir essas metas, o governo federal vem desenvolvendo uma série de ações que mobilizam estados e municípios para o antigo desafio de graduar, em nível superior, os professores da rede pública da educação básica, em consonância com as diretrizes emanadas dos organismos internacionais.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) reafirma a importância dos cursos de formação dos profissionais da educação em universidades e suas faculdades por serem estes um locus privilegiado de formação dos docentes devido aos trabalhos desenvolvidos se realizarem no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, favorecendo a ampliação da qualidade dos cursos em função da produção do conhecimento. Esta proximidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente nas universidades, estimula a formação de um professor consciente e reflexivo que se revela pesquisador de sua própria ação docente, “com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p. 30).

Por esta razão, a Anfope insiste em que as universidades e suas faculdades sejam as responsáveis pela formação inicial dos docentes, uma vez que esta formação irá habilitá-los



para seu ingresso na profissão “e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao professor o domínio do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 29). Para isso, a formação inicial deve contemplar:

a) a qualificação para a docência: condição para a condução do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento; b) a qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade; c) a qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares (ANFOPE, 1998, p. 33).

Sendo assim, a Anfope vem reafirmando sua posição sobre a necessidade de uma política global de formação e valorização do magistério que contemple igualmente a formação inicial e continuada, estando articulada com as universidades e suas faculdades de educação, sendo necessário ainda que esta política contemple melhores condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e planos de carreira justos.

Também é importante compreender as questões que norteiam o processo de formação de professores e suas determinações, limites e perspectivas, uma vez que ele se encontra permeado de conflitos e contradições, já que são vários os aspectos envolvidos em um processo de formação de professores tais como estrutura física, organização das aulas, quadro docente, entre outros.

Acreditamos que as políticas públicas para a formação docente só terão sucesso se os projetos apresentados estabelecerem como uma das primeiras ações o diálogo entre a Universidade e a Escola da Educação Básica, valorizando estes espaços como campos de experiência que devem estar interligados visando a construção do conhecimento na formação de professores.

Acreditamos que as melhorias na educação brasileira tem relação com os seguintes itens – universalização do ensino, políticas públicas para a formação docente, aumento de financiamento para a educação –que são resultado de ações dos gestores brasileiros, visando melhores resultados da educação brasileira no cenário nacional e internacional. Se pensarmos que a Constituição Federal de 1988 já reconhecia essas necessidades e que a LDB aponta a urgência em campos como a valorização do professor e a ampliação da etapa obrigatória da escolarização, temos a sensação de que o andamento dessas mudanças e a promoção de melhorias não atende às reais necessidades do desenvolvimento/crescimento brasileiro.

A qualidade política e econômica de um país depende da qualidade da sua educação.

Isso não quer dizer que a economia deva determinar o que se passa na educação. Ao contrário. Como sustenta Fernando José de Almeida:

A educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico (ALMEIDA, 2006, p.15).

No Brasil daqui para a frente, o crescimento só ocorrerá se houver melhoria na educação. O crescimento pode estancar sem a melhoria na educação.

Por poder se constituir em ferramenta em prol de um ensinodequalidade a educação é tão importante principalmente para os alunos oriundos das classes trabalhadoras. Para elas, a escola é muitas vezes o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, necessário não apenas para que se adaptem ao que a sociedade espera delas como também para torna-la mais justa, igualitáriapreocupada com a solução dos problemas que põem em risco a médio prazo o bem-estar do ser humano.

A qualidade da educação é condição da “eficiência econômica” (GADOTTI, 2013). Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo.

Assim como as empresas necessitam de investimentos e trabalhadores especializados, a educação também necessita de investimentos para auxiliar a atingir um nível de qualidade satisfatório.

Nesse sentido, a meta 20 do PNE refere-se à ampliação do investimento público para a educação: Meta 20: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, p.60).

Os países que investem maciçamente em educação ocupam as melhores posições no ranking mundial. Finlândia, Japão, Suécia, Coreia do Sul e Polônia estão entre os cinco primeiros colocados que mais investem e direcionam parte do seu PIB para educação.

O aumento de verbas para a educação é importante para proporcionar a formação de professores com melhor qualidade porque assim podem ser ampliadas as vagas como no caso do PARFOR. Em 2018 houve corte de verbas da CAPES de R\$ 4,6 bilhões em 2017 para R\$ 3,9 bilhões em 2018. Esse corte comprometeu o pagamento de bolsas dos professores formadores do PARFOR pela CAPES que como já foi mencionado coordena o PARFOR.

A formação de professores que oportunize eventos efetivos de aprendizagem significativa é muito relevante para o futuro dos jovens que serão inseridos no mundo do trabalho e que para se desenvolverem com sucesso na sociedade atual.

No capítulo seguinte será feita a análise dos documentos normativos que instituem o PARFOR.

### **3 DISCURSOS SOBRE QUALIDADE NOS DOCUMENTOS DO PARFOR**

Este capítulo trata da análise interpretativa dos discursos de documentos normativos do PARFOR. Analisamos os discursos dos documentos normativos que instituíram o PARFOR focalizando as concepções de qualidade presentes neles a partir dos conceitos de Foucault: Saber, Poder, Discurso, Vontade de verdade e Governamentalidade.

#### **3.1 Análise dos documentos normativos do PARFOR**

Prosseguimos realizando a análise de quatro documentos normativos do PARFOR que compõem o *corpus* da pesquisa: o Decreto presidencial nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a portaria nº 9 que institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do ministério da Educação, a portaria nº 883 que estabelece as diretrizes dos Fóruns estaduais Permanentes para o cumprimento dos objetivos, e o Manual Operativo PARFOR de 2014, que descreve a estrutura organizacional do PARFOR, o ingresso, acesso dos docentes, a cooperação técnica entre a Capes e os estados, as atribuições dos Fóruns Estaduais e a participação dos professores formadores nos cursos de licenciatura e Pedagogia oferecidos pelo programa. Esses documentos foram escolhidos por serem de abrangência nacional e assim poderão fornecer uma visão ampla do programa bem como permitir observar as concepções de qualidade da educação.

Como já foi mencionado anteriormente a tipo de pesquisa eleito para interpretar os dados é a Análise Documental. A escolha se deu em vista do *corpus* da pesquisa ser composto por documentos normativos oficiais que instituem o PARFOR.

Tendo como objetivo principal analisar os discursos sobre qualidade da educação presentes nos documentos normativos que instituem o PARFOR, que é uma política pública, o método escolhido foi o Ciclo de políticas e de posse dos dados foram elaborados três eixos temáticos: formação docente, desempenho escolar e concepção de qualidade.

##### **3.1.1 Eixo Formação Docente**

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009 e pela portaria nº 9 de 29 de

janeiro do mesmo ano. Sendo financiada por recursos direcionados ao programa de formação inicial e continuada. A proposta foi organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009, art. 1º).

O Decreto de nº 6.755/2009 foi o primeiro documento oficial a instituir o PARFOR, e percebemos nele uma vontade de verdade de ampliar o acesso de professores da Educação Básica ao ensino superior para melhorar a qualidade desse nível da educação brasileira. Como texto político esse decreto resulta de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BALL; BOWE, 1992). Assim, foi realizado um acordo de cooperação entre órgãos governamentais expresso no decreto, instituindo o PARFOR “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” (BRASIL, 2009, p. 1).

O programa foi criado a partir de uma realidade insatisfatória da formação docente de muitos professores que atuavam na Educação Básica sem possuírem cursos de nível superior. Observando as informações a partir de 2009, nos resumos do INEP, que indicam o número de professores da Educação Básica por escolaridade, estes apontavam um cenário por parte dos estados brasileiros que oscilava na ordem de 40 a 50% de professores sem a formação superior (BRASIL, 2009).

Formar professores em cursos superiores específicos da área em que trabalham acaba para a busca de qualidade da educação e também gera implicações ao desenvolvimento financeiro da nação. Foucault versa sobre a formação do capital humano como sendo este capital tudo aquilo que, de alguma maneira, pode ser fonte de renda futura (FOUCAULT, 2010). Professores com formação de excelência contribuem para alunos melhores e preparados para o mundo do trabalho. Foucault orienta que para formar capital humano são necessários investimentos educacionais:

[...] Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência máquina- que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remunerados por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos — Articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância — sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Na legislação que permeia o PARFOR são caracterizados dois públicos - alvos bem específicos, os com formação superior e os sem formação superior. Os professores sem formação superior são o núcleo com maior demanda, e pode-se pensar, como hipótese, de que isso remete não somente a um currículo que privilegie a reflexão sobre a prática vivenciada nos ambientes escolares, mas a uma aprendizagem mais aprofundada sobre os aspectos teóricos vinculados à especificidade das disciplinas em que atuam como professor, e que, portanto, demanda uma diferença, não muito esclarecida nas pesquisas atuais, em torno de uma formação inicial para um professor estudante (BRASIL, 2009).

Percebemos na ação de criação do PARFOR o mecanismo de controle e ordenamento que são legitimados pelo poder que os órgãos governamentais detêm. No pensamento de Foucault (2008), esse processo é a governamentalidade que ele entende como:

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por objetivo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Esse documento orientador da política de formação de professores (Decreto 6.755), teve como objetivo “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (BRASIL, 2009, art. 10). E, além disso, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, art. 3º, incisos II e III). A oportunidade de formação como política pública alude às estratégias da governamentalidade que são produzidas para atuar no nível das condutas dos governados, mas não se pode esquecer que os governantes também estão presos nesta rede que implica “governar a si e governar o outro. E essas estratégias levam “o outro” a se governar ou atuar no nível da própria conduta, por meio de documentos oficiais (no caso o decreto 6.755 e os outros documentos normativos), em que cada um, geralmente, se sente na obrigação de seguir. Os dirigentes precisam seguir direcionados por condutas éticas e os professores também devem obedecer às determinações expressas nos documentos no caso do decreto, atentando para as normas de ingresso, os documentos necessários para o acesso e também se comprometerem com a formação. As IES também estão atreladas a condutas éticas e devem seguir as normas para oferecer os cursos de graduação para os docentes matriculados nessas instituições.

O Manual Operativo do PARFOR de 2014 pela sua natureza descritivo-normativa também traz a essência da governamentalidade. Sendo o PARFOR uma política pública e

assim direcionada a uma parcela da população atuar como governante para atender necessidades que no caso é a formação docente para garantir a melhoria da qualidade da educação. Oferecendo uma formação de ensino superior para os professores que não possuem graduação, estarão dando aos alunos da Educação Básica professores mais qualificados e a possibilidade de elevar os índices de aprendizagem.

Como aborda Foucault (2008) a respeito da governabilidade que tem como atores principais a população:

A população aparece mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça (FOUCAULT, 2008, p. 170).

A portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 estabelece as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, documento que determina as funções e objetivos desse órgão colegiado responsável pelo cumprimento das finalidades da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O saber como elemento da atividade docente está expresso no art. 2º, II-articular as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009).

A formação do professor, como de outras áreas especializadas, se realiza por meio de um processo gradativo de aquisição de conhecimentos que sustentarão o exercício profissional. Logo, saberes docentes aliados às ações pedagógicas, constituem a base do processo educativo que, abrangendo as dimensões do ser humano, permitirão a professores e alunos evoluir sempre (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

O conceito de saber elaborado por Foucault é mais amplo do que o saber enciclopédico e fragmentado. O saber para ele é um elemento que vai se construindo para a constituição de uma ciência. Foucault (2008, p. 30) define saber: “A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber”

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. Um saber não é encontrado apenas em teoremas, demonstrações, provas,

mas também em narrativas, ficções, instruções normativas, reflexões, decisões políticas. Um saber é o espaço "em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso" (FOUCAULT, 2008, p. 31). O professor apropria-se de conhecimentos que advém das ciências para desenvolver seu trabalho, o currículo que é elaborado para a formação de professores também é atrelado a teorias científicas que são compostas por saberes.

Os quatro documentos analisados estão no contexto das políticas públicas educativas. E, como tal, são constituídos por discursos peculiares com objetivos direcionados ao plano educativo e com intenções claras de oferecer diretrizes para um programa de formação de professores. Para Foucault (2008, p.44): "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo." De fato, a Educação Básica no Brasil determinou a apropriação dos discursos dos textos normativos do PARFOR que trazem os saberes e poderes relativos ao programa de formação de professores (estrutura, gestão, diretrizes, normas e operacionalização).

O discurso é socialmente construído e socialmente legitimado. O discurso é aquilo pelo que se luta; é o poder pelo qual nós queremos nos apoderar! (FOUCAULT, 2008, p.10). Os documentos normativos que instituem o PARFOR são materializados por discursos e dessa forma são construídos socialmente e socialmente legitimados. Os quatro textos trazem como tema central a formação docente uma vez que nasceram da necessidade de oportunizar a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica e que não possuíam uma graduação que é uma exigência da legislação para exercer o magistério.

Foucault (2008) destaca três grandes sistemas de exclusão externos que incidem sobre o discurso: a palavra interdita, a partilha da loucura e a vontade de verdade. Esses controlam e delimitam o discurso a partir do exterior. A palavra interdita e a partilha da loucura são entrecortados pela vontade de verdade que se fortalece, pois o discurso verdadeiro é sempre desejado, responde ao desejo, ou aquele que exerce o poder.

Os sistemas de exclusão internos são o autor, as disciplinas e o comentário. São internos porque são os próprios discursos a exercer o seu controle; procedimentos que funcionam sobretudo enquanto princípios de classificação, de ordenamento, de distribuição, como se se tratasse, agora, de dominar uma outra dimensão do discurso: a do acontecimento e a do acaso.

Percebemos que o autor no caso vinculado ao governo federal elabora o discurso de acordo com as proposições governamentais e mesmo sendo uma política pública, o PARFOR traz a vontade de verdade do órgão a que está atrelado, suas concepções educacionais



exercendo o poder, pois pensam, elaboram, organizam as formas de impor as normas, assumem a postura de comando, implementando o que entendem ser o melhor.

Foucault (2007, p. 4) afirma que “esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a Pedagogia”.

De fato, o PARFOR está vinculado a uma instituição, é um programa educacional federal para formação de professores e, portanto, os discursos dos documentos normativos que o instituem trazem a vontade de verdade reforçada e reconduzida por práticas na ideia de Foucault (2008) como a da Pedagogia entre outras. O discurso dos documentos normativos que instituem o PARFOR no que diz respeito à formação docente traz em seu bojo a vontade de verdade robustecida e redirecionada na profundidade das práticas da Pedagogia uma vez que o PARFOR oferece cursos de licenciatura e o fazer pedagógico permeia os cursos para preparar os docentes para ressignificarem sua atividade profissional.

Vale ressaltar que o PARFOR gerou um impacto positivo na formação de professores. Scheibe (2010, p. 986) indica que, em 2009, o país contava com 600 mil professores sem formação considerada adequada ao trabalho. Carvalho (2018) aponta que 67,6% do total de professores da Educação Básica possuía curso superior e em 2017 esse índice aumentou para 78,4% como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Escolaridade dos Professores da Educação Básica – Brasil

	2009	2013	2017
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	112.480	112.565	11.281
FUNDAMENTAL COMPLETO	1139.974	1160.553	33.985
ENSINO MÉDIO	4484.346	4450.707	4443.695
SUPERIOR	11.278.799 (67,6%)	11.318.183 (74,7%)	11.629.949 (78,4%)

Fonte: Adaptado de Carvalho (2018)

Dados descritos na tabela 2 fornecidos pela CAPES mostram que até 2018, o PARFOR implantou 2.903 turmas, com 94.727 professores da Educação Básica frequentando os cursos em turmas especiais, localizadas em 510 municípios do país.

Tabela 2 - Resultado do PARFOR em 2018

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103

Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: CAPES (2018)

No entanto, ainda há demanda para o PARFOR segundo dados do Censo 2017, dentre os mais de 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica no Brasil, 26% não tem a formação em nível superior completo/licenciatura ou a formação adequada na área em que atuam.

Em outubro de 2017, a Plataforma Freire com novo formato foi aberta pela CAPES e fez um levantamento da demanda por formação por parte dos docentes da educação básica. Diante desse fato, mais de 50.000 docentes em todo o território nacional demonstraram suas necessidades de formação e criaram expectativas de atendimento.

Mas a despeito dessa demanda, segundo Mauês (2018) o MEC excluiu suas linhas de ação o PARFOR em 2018. A decisão do MEC de excluir o PARFOR das ações mesmo com a demanda de professores que necessitavam de formação em nível superior reflete uma relação de poder entre o órgão governamental e as instituições de ensino superior que oferecem os cursos de licenciatura para os docentes.

Apesar dessa situação de retirada do PARFOR das ações do MEC, não houve uma aceitação passiva dos dirigentes das IES. O fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR), entidade representativa das IES brasileiras atuantes na formação em nível superior dos professores em exercício, posicionou-se a respeito da decisão. Assim, o FORPARFOR iniciou intensa mobilização, por meio do movimento denominado #RESISTEPARFOR, denunciando essa omissão que desconsiderou a expertise acumulada por esse Programa desde o ano de 2009, bem como a contundente demanda por formação inicial e continuada registrada na Plataforma Freire 2 (MAUÊS, 2018).

A ideia vinculada sobre o PARFOR resume-se como ajuda para amenizar os efeitos danosos que falta de formação traz para esses professores, auxiliando na busca de formas alternativas de geração de professores com maior formação ou capacitação e melhor inseridos em seu trabalho formal nas diversas redes ou sistemas do ensino público. Ao mesmo tempo em que minimiza a carência de professores em determinadas áreas, com formações mais específicas, provocadas por novas demandas sociais, tais como a Licenciatura Intercultural, a Licenciatura do Campo. Nesse processo, o Estado rearticula suas ações no sentido de reorientar as Políticas Públicas com vistas a ajustá-las a uma nova lógica, que amplia o caráter do regime de colaboração entre os entes federados.

### 3.1.2 Desempenho escolar

Atualmente no Brasil o órgão estatal que afere a qualidade da educação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os estabelecimentos e redes educacionais são avaliados através de diversos recursos avaliativos, em especial, as avaliações externas em larga escala, gerando indicadores numéricos, como o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Entretanto, o Ideb tem sido tema não raro na mídia nacional e tem provocado discussões a respeito de sua confiabilidade e legitimidade para medir a qualidade da educação básica, bem como sua contribuição para melhorá-la. Atualmente, o Ideb tem referendado discursos de políticos que o usam para legitimar hipotéticos avanços ou retrocessos na educação; é comum enxergar a presença do Ideb servindo como pano de fundo para justificativas políticas de como determinado nível de ensino tem evoluído, com base nos aumentos do índice do Ideb. Por outro lado, quando os índices regridem, discursos se avolumam no intuito de apontar falhas políticas que contribuíram para tal queda.

O baixo rendimento dos alunos que aparecia na década de 1990 nos índices das avaliações comprovava haver lacunas na educação. A falta de habilidades de compreensão leitora, de produzir textos escritos coerentes e coesos condizentes com a idade e série que cursam, a incapacidade de resolver problemas que exigem raciocínio lógico-matemático, distorção idade/série, a evasão e a repetência comprovam que havia falhas na relação ensino-aprendizagem.

Diante de um quadro de educação com qualidade precária, os órgãos governamentais do Brasil produziram discursos materializados em políticas públicas para mudar esse quadro. Assim, “o poder produz, engendra estratégias, atravessa toda a sociedade e cada um dos indivíduos que a compõe em um nível molecular, nas ínfimas relações que são traçadas no convívio social” (FOUCAULT, 2008, p. 8). Entre as estratégias geradas pelo Estado estão as políticas públicas e o PARFOR figura assim como estratégia que adentra na camada da sociedade gerando a formação do professor de forma a atender uma demanda social. O poder exercido pelo Estado na implementação do PARFOR afeta o professor enquanto profissional agregando saberes para potencializar sua competência técnica e afeta também os estudantes que recebem um professor melhor qualificado e preparado podendo melhorar a qualidade da Educação Básica.

A tabela 3 apresenta visualmente uma comparação entre o desempenho dos alunos na avaliação do Ideb e a meta proposta para 2015. Rio de Janeiro, Maranhão, Sergipe, Amapá e

Distrito Federal não superaram a meta proposta para as respectivas redes públicas. Porém, mesmo esses estados não atingindo a meta proposta, tiveram evolução.

A partir da observação dos números da tabela 3 constatamos que houve um avanço significativo no desempenho escolar dos alunos no Brasil, desde antes da implantação do PARFOR e em 2015, 6 anos após a criação do PARFOR e com muitas turmas de docentes formados nos cursos de graduação oferecidos pelo programa.

É verdade que alguns estados não atingiram a meta proposta pelo IDEB para 2015, mas em relação aos índices anteriores ao PARFOR houve avanço. De acordo com a tabela 3 que traz os dados do Ideb referentes aos anos iniciais do ensino fundamental - rede pública, O Rio de Janeiro subiu de 4,4 em 2009 quando o PARFOR foi implantado subiu para 5,2; Maranhão de 3,7 em 2009 aumentou para 4,4 em 2015; Sergipe de 3,4 em 2009 evoluiu para 4,1; amapá de 3,8 para 4,3 e Distrito Federal de 5,4 para 5,6 foi o que menos evoluiu, mas o que mais se aproximou da meta do IDEB.

Tabela 3 -Ideb - Anos iniciais do ensino fundamental - rede pública

Unidade da Federação	Ideb - rede pública						Indicador de Rendimento (P) 2017	Nota Média Padronizada (N) 2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015				
Brasil	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	0,8	65,0	94,4	4,7
Norte	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	0,8	95,5	44,9	4,6
Rondônia(1)	3,1	3,3	3,5	3,6	3,8	4,1	0,90	5,32	4,8	4,6
Acre(1)	3,3	3,7	4,2	4,5	5,0	5,3	0,91	5,08	4,6	4,9
Amazonas(1)	2,6	3,2	3,4	3,7	3,8	4,2	0,88	5,02	4,4	4,1
Roraima(1)	3,2	3,5	3,7	3,6	3,5	3,7	0,86	4,62	4,0	4,7
Pará(1)	3,2	3,1	3,4	3,5	3,4	3,6	0,80	4,51	3,6	4,7
Amapá(1)	3,4	3,4	3,6	3,5	3,4	3,5	0,81	4,37	3,5	4,9
Tocantins(1)	3,3	3,6	3,9	4,0	3,8	4,0	0,87	5,14	4,5	4,8
Nordeste	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4	3,7	0,82	4,74	3,9	4,1
Maranhão(1)	2,8	3,2	3,4	3,4	3,4	3,7	0,85	4,39	3,7	4,3
Piauí(1)	2,8	3,2	3,5	3,6	3,6	3,9	0,85	4,96	4,2	4,2
Ceará(1)	2,8	3,3	3,6	3,9	4,1	4,5	0,92	5,31	4,9	4,3
R. G. do Norte(1)	2,5	2,8	2,9	3,0	3,2	3,4	0,74	4,61	3,4	4,0
Paraíba(1)	2,5	2,8	2,9	3,1	3,2	3,5	0,78	4,55	3,6	4,0
Pernambuco(1)	2,4	2,6	3,0	3,2	3,4	3,8	0,86	4,78	4,1	3,8
Alagoas(1)	) 2,3	2,6	2,7	2,6	2,8	3,2	0,83	4,70	3,9	3,8
Sergipe(1)	) 2,7	2,8	2,8	2,9	2,8	3,1	0,71	4,76	3,4	4,2
Bahia(1)	2,6	2,8	2,9	3,1	3,2	3,4	0,75	4,58	3,4	4,1
Sudeste	3,6	3,9	4,1	4,2	4,3	4,5	0,89	5,22	4,6	5,1
Minas Gerais(1)	3,6	3,8	4,1	4,4	4,6	4,6	0,85	5,25	4,5	5,0
Espírito Santo(1)	3,5	3,7	3,8	3,9	3,9	4,1	0,83	5,27	4,4	5,0
Rio de Janeiro(1)	) 3,2	3,5	3,4	3,7	3,9	4,0	0,82	5,09	4,2	4,7
São Paulo(1)	3,8	4,0	4,3	4,4	4,4	4,7	0,93	5,23	4,9	5,3
Sul	3,6	3,9	4,1	4,1	4,1	4,4	0,85	5,45	4,6	5,1
Paraná(1)	3,3	4,0	4,1	4,1	4,1	4,3	0,86	5,43	4,7	4,8
Santa Catarina(1)	4,1	4,1	4,3	4,7	4,3	4,9	0,90	5,57	5,0	5,6
R. G. do Sul(1)	3,6	3,7	3,9	3,9	4,0	4,2	0,81	5,40	4,4	5,1
Centro-Oeste	3,2	3,6	3,9	4,0	4,2	4,4	0,91	5,26	4,8	4,7
M. G. do Sul(1)	3,1	3,7	3,9	3,8	3,9	4,3	0,86	5,38	4,6	4,6
Mato Grosso(1)	3,0	3,7	4,2	4,3	4,2	4,5	0,95	4,89	4,7	4,4
Goiás(1)	3,3	3,5	3,7	3,9	4,5	4,6	0,93	5,43	5,1	4,8

Distrito Federal(1)	3,3	3,5	3,9	3,9	3,9	4,0	0,83	5,17	4,3	4,8
---------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	-----	-----

Nota: (1) Médias do SAEB 2011 e Ideb 2011 calculados sem as escolas federais.

Fonte: Inep (2017)

É óbvio que os números não são suficientes para determinar o desempenho escolar dos alunos. Há outros fatores a serem analisados para se obter com certeza a evolução do conhecimento adquirido nas escolas. A compreensão de textos complexos, a resolução de problemas matemáticos que envolvam raciocínio lógico-dedutivo, a autonomia na aprendizagem, ser sujeito ativo na construção e reconstrução de saberes.

### 3.1.3 Concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR

A concepção de qualidade como já foi mencionado, não se limita a um só conceito, ele é por sua trajetória um termopolissêmico. Dourado e Oliveira, afirmam que “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203-204).

Oliveira e Araújo (2009) reforçam a ideia que não há um sentido claro e unívoco para o termo ‘qualidade’ quando este dirige-se ao campo educacional. Tal noção sofre importantes mutações diante de demandas sociais específicas e de dificuldades enfrentadas pela Educação em diferentes realidades e recortes históricos.

Para a UNESCO,

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p.1 *apud* GADOTTI, 2013, p.2).

Ao considerar o caso brasileiro o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) aponta também a necessidade de construção de “parâmetros de qualidade” que envolvam as dimensões intra e extraescolares (BRASIL, 2016). Uma das questões mais polêmicas refere-se à definição de um “padrão único de qualidade” diante da diversidade regional. Percebemos que a noção de qualidade é determinada aí pelo órgão institucional federal por isso

a necessidade de se determinar os locais dos quais e nos quais tais discursos são enunciados justifica-se pela necessidade de definir 'quem fala', não como sujeito autor, mas por meio de que conjunto de discursos e saberes prévios, e de que espaço institucional, o sujeito falante recebe o direito a enunciar a verdade (FOUCAULT, 2008, p. 23).

Prosseguindo na análise dos documentos e na busca por sentidos da qualidade presente neles, verificamos que o Decreto 6.755/2009 declara o compromisso com a educação de qualidade no seu segundo artigo que versa sobre os 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 (BRASIL, 2009);

O artigo acima demonstra a preocupação do documento em garantir pela formação docente uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos. Especifica as bases dessa educação de qualidade:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

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.

A menção à promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública é abrangente pois temos um grande número de alunos matriculados na Educação básica e a maioria dos alunos das escolas públicas são oriundos de contextos sócio-econômicos carentes e residentes em periferias com condições de moradia bem precárias. Oferecer uma educação de qualidade para alunos carentes é importante porque os alunos que possuem uma formação consistente e de qualidade tem condições de avançar e chegar ao ensino superior preparando-se para o mundo do trabalho cada vez mais competitivo e exigente. Claro está que a educação de qualidade não pode ser direcionada apenas a um segmento da sociedade, pois um país é composto de uma heterogeneidade social e todos merecem uma educação de excelência que prepare os alunos para a inserção social e a cidadania plena.

A realidade atual com a democratização do ensino e a ampliação de vagas garantida pela constituição é de um contingente muito grande de alunos na escola pública, diferente de quando a escola pública era restrita a poucos.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2013).

Na introdução do Manual Operativo do PARFOR que apresenta o programa já citao objetivo de melhoria da qualidade da Educação Básica no país:

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2014).

O trecho acima traz duas direções na busca pela qualidade da educação: a oferta de cursos de qualidade para docentes e tradutores e intérpretes de Libras que trabalham na Educação Básica e a qualidade da Educação Básica no país. Vemos nesse discurso intenções democráticas ao visar alcançar a qualidade para um grande número de estudantes que cursam a Educação Básica. A produção desse discurso foi “selecionada e organizada” (FOUCAULT, 2009) para direcionar o processo de formação docente buscando um novo cenário para a Educação Básica no Brasil .

O discurso da qualidade e os recursos para sua objetivação revestem-se de legitimidade ao portarem certo potencial de sustentar o controle social dos resultados dos serviços públicos, lançando visibilidade sobre a ação de instituições e de seus gestores, contemplando os princípios da Democracia, que incluem a transparência na gestão pública, assim como a vigilância da população sobre as ações do Estado (DAMETTO, 2018).

Nesse sentido, o trecho do Manual Operativo do PARFOR que faz parte de uma política pública descreve recursos e estrutura necessários para concretizar a busca pela qualidade. A parceria com as IEs para contratar os professores experientes na carreira acadêmica ajuda a buscar a qualidade, pois trazem a competência técnica e a experiência na docência no ensino superior. Um curso bem estruturado com uma coordenação competente,

professores comprometidos e competentes formam um ciclo educativo que formará professores preparados para os desafios da sala de aula.

A eficiência e a qualidade das políticas públicas desenvolvidas como é o caso do PARFOR dependem de uma série de fatores entre eles da capacidade de gestão da autoridade pública, do envolvimento da equipe executora, da disponibilidade de recursos e do apoio político dos governos. Também dependem diretamente do desenvolvimento de ações governamentais eficientes e de qualidade, assim como as formas de administrar recursos e de tratar os profissionais e gestores da educação com respeito e garantindo boas condições de trabalho.

As concepções de qualidade da educação presentes nos discursos dos documentos normativos que instituem o PARFOR apontam para a formação docente de qualidade para uma atuação que faça diferença na esfera pública da educação. A formação de educadores abrange um processo pelo qual se enreda múltiplas dimensões da realidade social, educativa e profissional, ou seja, não se resume à apreensão de conteúdo curricular, mas também ao contexto social e histórico do sujeito em formação.

Os discursos dos documentos também direcionam para uma gestão da qualidade da formação de professores para garantir a excelência da educação dos alunos que cursam a Educação Básica e esperam chegar ao ensino superior e se qualificarem para o mundo do trabalho.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um país se desenvolve na medida em que investe financeiramente em políticas que propiciem a produção de uma educação de qualidade social, principalmente na Educação Básica que vai servir de alicerce para a vida futura dos alunos.

No sentido de aprimorar a qualidade da educação, os órgãos governamentais têm promovido a proposição de políticas públicas educacionais, a exemplo do Parfor criado em 2009 para oferecer a formação inicial e continuada para professores que atuam na Educação Básica. Sendo uma política pública, o método escolhido para realizar esta pesquisa foi o Ciclo de políticas públicas de Ball e o contexto da produção de textos.

O objetivo desta pesquisa foi analisar os discursos sobre qualidade da educação presentes nos documentos normativos que instituem o Parfor. Para empreender essa análise foram escolhidos alguns postulados foucaultianos: governamentalidade, poder, saber, discurso e vontade de verdade. Foi feito um recorte teórico que gerou três eixos temáticos: formação docente, desempenho escolar e concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR.

Após realizar esta investigação, percebemos que há nos documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR conceitos de qualidade da educação relacionados à formação docente e à Educação Básica.

A respeito da formação docente, a qualidade refere-se à oferta de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior bem estruturadas e também com docentes formadores selecionados a partir dos currículos que comprovem experiência no ensino superior.

A preocupação com a qualidade da educação refere-se aos resultados insuficientes da educação no Brasil. As avaliações externas apontam ainda baixos índices de sucesso na Educação Básica. Tais índices, embora não sejam suficientes para mensurar o desempenho dos alunos, são o principal meio de obter informações sobre as habilidades escolares dos alunos.

A formação de professores em cursos de nível superior também pode ser vista como fator de entrave para a qualidade da educação. E o Brasil possuía um número elevado de professores que atuavam na Educação Básica sem possuírem curso superior.

O PARFOR foi criado em 2009 como política pública para amenizar essa situação e atualmente vislumbramos um impacto positivo do programa.

Os documentos normativos que instituem o PARFOR são discursos institucionais e como discursos constituem uma “representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata” Foucault (2008, p. 29). São veiculados por órgão governamental e representam culturalmente a realidade da formação de professores da Educação Básica que carecem de um curso superior conceitos sobre qualidade da educação presentes nos documentos normativos que instituem o PARFOR agregam valor para a formação de professores e para a qualidade da Educação Básica no país.

Vale enfatizar que a formação de professores implica na intencionalidade do trabalho pedagógico, da definição de objetivos institucionais e formativos, da escola e do trabalho docente que orientam as concepções e práticas pedagógicas realizadas no processo formativo.

Finalizando esta investigação percebe-se que ela não se esgota e dá margem para novas pesquisas para responder a questões como: qual o futuro do programa PARFOR considerando o corte de verbas drástico que a CAPES vem sofrendo? Os cursos de formação de professores oferecidos pelo PARFOR tem a qualidade necessária para uma formação consistente desses profissionais que já atuam em sala de aula? Qual a percepção dos professores formados pelo PARFOR sobre o programa? Qual o panorama da formação continuada dos professores formados pelo PARFOR? Que incentivo tiveram para seguir com os estudos de pós graduação?

Nosso trabalho deteve a atenção nos conceitos de qualidade da educação alocados nos documentos normativos que instituem o PARFOR. Vislumbramos que há sim nesses documentos conceitos de qualidade atrelados aos cursos de graduação ofertados pelo programa e também referente à qualidade da Educação Básica.

Proporcionar uma educação de qualidade na Educação Básica pode significar um futuro promissor para as crianças e jovens que frequentam a escola pública com vistas a terem uma qualidade de vida e a cidadania plena.



## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A Coordenação Federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis, RJ: DP, 2008. p. 65-80.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo**. Chapecó: Argos, 2005.
- ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da Formulação à Implementação**: análise das políticas governamentais de educação profissional. 2003. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Unicamp, São Paulo, 2006.
- ANFOPE. Documento Final. In: IX ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 9., 1998. **Anais [...]** Campinas (SP): 1998.
- BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BELLO, I. Programas especiais de formação de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático à ações regulatórias. Reunião da ANPED, 31., 2008. **Anais [...]** Caxambú, MG, 2008.
- \_\_\_\_\_.; BUENO, B. Programas especiais de formação de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 18, 2012.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2010.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10**, de 2008. Disponível em:  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/decreto\\_102008x.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/decreto_102008x.pdf). Acesso: 19 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 09**, de 30 de junho de 2009.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219**, de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB. **Prova Brasil**, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Manual operativo. Brasília, DF, 25 fev. 2014. Disponível em?  
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento–referência**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação (CONAE). **Documento–referência**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2016.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; BRITO, M. J. Relações de poder segundo Bourdieu e Foucault: uma proposta de articulação teórica para a análise das organizações. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, p. 356-359, 2005.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: INEP/INEP, 2018.

CAVALIERI, A.; MACEDO-SOARES, T. D. L. V.; THIOLLENT, M. **Avaliando o desempenho da Universidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHERUBINI, Karina Gomes. A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3230, 5 maio 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/21697>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p.181-209, abr. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório de gestão PARFOR 2009-2013**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**.

01 ago. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 maio 2019.

DAMETTO, Jarbas. Análise do discurso em políticas educacionais: o caso da ‘qualidade educacional’. **ActaScientiarum Human and Social Sciences**, v. 40, n. 3, e37808, 2018.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em educação**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEITOS, Bruna. **Afinal, qual é a diferença entre decorar e aprender?** 12 dez. 2017. Disponível em: <https://blog.uceff.edu.br/afinal-qual-e-a-diferenca-entre-decorar-e-aprender/>. Acesso: 24 abr. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, Luiz; OLIVEIRA, João Ferreira de Dourado. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2019.

FERREIRA, A. B. **Dicionário Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. revista e ampliada. 7. impr. Rio de Janeiro, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: \_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 73-96.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Edições 70, 2010.

\_\_\_\_\_. Ditos e escritos. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, 1999.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, dez. 2003.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB), 2013. **Anais [...]**, 2013. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso: 26 abr. 2019.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. Reunião Anual da Anped, 35., 2012. **Anais [...]** 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf). Acesso: 02 abr. 2019

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

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2012

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica**. Sinopse do professor – 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar--sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2/10/2013

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf)>. Acesso em: 2/10/2018

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v.2., 12 ago. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280924900>. Acesso: 23 abr. 2019.

LIMA, Josciene de Jesus. **Governamentalidade e modos de identificação: tramas discursivas de/sobre professores da educação básica**. 2015.190 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, Dec. 2013. Doi: 10.1590/S0104-44782013000400006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 Abr. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Nílson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, Dec. 2007. Doi: 10.1590/S0103-0142007000300018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-0142007000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0142007000300018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 mar. 2019.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. **Foucault: a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2007.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 a . Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso: 04 de junho de 2019.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação, PPGE/ME FURB**, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006b.

\_\_\_\_\_.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

MAUÉS, Josenilda. **Nota do FORPARFOR sobre o não atendimento à demanda por formação de professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/component/content/article/8-noticias-principais/347-calendario-de-aulas-janeiro-fevereiro-2019-1>. Acesso: 16 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORORÓ, L. P. **Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem**. 2005. 139 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, SP, 2005.



MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Ed. da PUC, 2010.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2009. Doi: 10.1590/S1413-24782005000100002

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO) / OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (OREALC). **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO/OREALC, 2007.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T.W.F. (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 1.ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.273-283.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. A.; HORTA NETO, J.L.; DINIZ, R. J. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sinaeb: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**, v. 1, n.7, p.1-56, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3990>. Acesso em: 10 maio 2019.

SCHEIB, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 10/05/2019.

ULPIANO, Claudio. **Fragmento de uma aula do saudoso professor Cláudio Ulpiano**. Disponível em: <http://letrafilosofia.com.br/so-se-estimula-a-potencia-no-campo-economico/>. Acesso: 03 de junho de 2019.

VALEIRÃO, Kelin. **Foucault na educação**: ferramentas analíticas para a práxis educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2009.

VEIGANETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. Revista FOUCAULT, 1994. **Educação e realidade**, v. 9, n.1, p.155-168, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1554>. Acesso em: 06 jan. 2018.

WERLE, F. O. C. Sistemas Municipais de Ensino como contexto da gestão democrática e dos Conselhos Escolares. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5.; COLÓQUIO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO. De política e administração da educação: trabalhos apresentados..., 1., 2007. **Anais [...]** Porto Alegre: ANPAE, 2007.

**ANEXOS**

## ANEXO A -Decreto 6755

### Decreto 6755/09 | Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009

Publicado por Presidência da República (extraído pelo Jusbrasil) - 10 anos atrás

artigo: **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.

**II** - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2o da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)

**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



## **ANEXO B -Portaria normativa 9 de 30 de junho de 2009**

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA NORMATIVA Nº -9, DE 30 DE JUNHO DE 2009

Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e em consonância com os princípios, objetivos e determinações do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

§ 1º - As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

§ 2º - A participação das Instituições Públicas de Educação Superior será formalizada por intermédio de Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011.

art. 2º O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que tratao

art. 4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de:

I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vaga para professores em exercício na rede pública de educação básica; II-

fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte:

a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial e em serviço;

b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial de inidano caput deste inciso, mediante as planilhas de curso e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto N.º 5.800, de 08 de julho de 2006

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.

Art. 3º Caberá às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional submeter à CAPES os documentos necessários à liberação dos recursos de fomento, bem como observar exigências legais relativas aos dispêndios e respectivas prestações de contas.

Art. 4º O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado "Plataforma Paulo Freire" com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

§ 1º Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua pré-inscrição por meio da "Plataforma Paulo Freire", indicando o curso pretendido e a Secretária de Educação a que se encontra vinculado.

§ 2º As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições e efetuar as inscrições por meio da "Plataforma Paulo Freire" e validar aquelas que correspondam à necessidade da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado.

§ 3º Concluído o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições válidas serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.

§ 4º Na hipótese das inscrições válidas superarem o montante de vagas disponíveis em cada curso, as IPES poderão definir critérios internos de seleção, inclusive mediante sorteio.

Art. 5º As despesas decorrentes da implantação das ações e programas serão consignadas nas dotações orçamentárias anuais do

Ministério da Educação, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

**ANEXO C - Portaria n° 883 de 16 de setembro de 2009**

Portaria n°883 de 16 de **Setembro** de 2009.

Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

**O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições que lhe são conferidas e em atendimento ao Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Art. 2º São atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, no âmbito de suas respectivas unidades federativas:

I - elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

II - articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum;

III - coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;

IV - propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;

V - subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;

VI - dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;

VII - propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;

VIII - zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;

IX - acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica.

Art. 3º Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente serão constituídos nos termos do Art. 4º, § 1º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com as representações ali previstas.

§ 1º Na ausência ou falta de adesão do Secretário de Estado ou do Distrito Federal, o presidente deverá ser eleito na primeira reunião do Fórum.

§ 2º Os mandatos dos integrantes terão a duração de 2 (dois) anos, permitida uma única recondução, com exceção dos membros relacionados nos incisos I e IV do Art. 4º, § 1º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujos mandatos coincidirão com a ocupação do cargo.

§ 3º Os Fóruns deverão elaborar suas normas internas de funcionamento no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da sua instalação, as quais deverão ser encaminhadas ao MEC, para registro e verificação de sua adequação às diretrizes nacionais estabelecidas por esta Portaria.

§ 4º As atas das reuniões dos Fóruns serão registradas e publicadas na página da CAPES na Internet, em espaço destinado às informações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores, dois dias úteis após a reunião de sua aprovação.

Art. 4º Os Estados que tenham aderido ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, de que trata a Portaria MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, deverão instalar seus Fóruns no prazo máximo de 15 (quinze) dias a contar da publicação desta Portaria, por convocação do Secretário de Estado da Educação aos demais membros com assento garantido, relacionados no § 1º do art. 4º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Parágrafo único. O Secretário de Estado da Educação designará data e local para instalação do Fórum e solicitará aos membros que indiquem representantes, titulares e suplentes, com antecedência mínima de 10 (dez) dias da data dessa reunião.

Art. 5º Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que não tiverem sido instalados na forma dos arts. 3º e 4º desta Portaria, poderão ser instalados mediante iniciativa de qualquer um dos membros relacionados no § 1º do art. 4º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

§ 1º O membro que provocar a instalação do Fórum, deverá enviar convocação formal aos demais membros com assento garantido, designando data e local para instalação do Fórum e solicitando a indicação de representantes, titulares e suplentes, com antecedência mínima de 10 (dez) dias da data da reunião.

§ 2º As reuniões dos Fóruns serão conduzidas pelo Secretário de Estado de Educação, que será designado presidente.

§ 3º Na ausência do Secretário de Estado da Educação, será procedida a eleição do presidente do Fórum entre os membros presentes.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

  
**FERNANDO HADDAD**  
Ministro de Estado da Educação

DIÁRIO OFICIAL DE 17, 09, 2009
PÁG. 26 SEÇÃO 1

**ANEXO D - Manual Operativo**



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

### ANEXO II - TERMO DE COMPROMISSO DO COORDENADOR LOCAL

1. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA			
Nome completo:		CPF:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:	UF e Município de Naturalidade:	
RG/Órgão expedidor/Data de expedição:	Estado Civil:	Sexo:	
Nome da Mãe:		Nome do Pai:	
Endereço Residencial:			CEP:
Telefone:	Celular:	E-mail:	
2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA			
IES:		Sigla:	
Função: <b>COORDENADOR LOCAL</b>		UF e Município de atuação:	
Tempo de exercício no magistério da Educação Básica:		Tempo de exercício no magistério do ensino superior:	
3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA			
Formação:	Área:	Tempo de exercício no magistério na educação básica ou no ensino superior:	
4. INFORMAÇÕES BANCÁRIAS PARA ABERTURA DA CONTA BENEFÍCIO			
Agência do Banco do Brasil:		UF e Município de localização da agência:	
<p>Declaro, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade; ter ciência dos direitos e das obrigações atribuídas à minha função como bolsista do PARFOR PRESENCIAL e comprometo-me a desempenhar as atividades definidas nas normas do programa. Declaro ainda que preencho plenamente os requisitos estabelecidos nas normas do programa para o recebimento da bolsa; e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa com programas regidos pela Lei nº. 11.273/2006, bem como com outros programas apoiados pela CAPES e pelo CNPq.</p> <p>Declaro ter disponibilidade para acompanhar as turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL no município para o qual fui indicado. Estou ciente que a atuação no PARFOR PRESENCIAL não gera vínculo empregatício com a CAPES nem com a Instituição de Ensino superior, na qual atuei na condição de bolsista.</p> <p>Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da bolsa, com a restituição integral dos recursos recebidos, bem como o encaminhamento da situação para apuração pela auditoria da CAPES.</p>			
Local _____		Data ____/____/____	
		Assinatura do Bolsista _____	
Assinatura do Secretário de Educação ou de órgão equivalente (Quando for servidor lotado na secretaria de educação)		Assinatura do Pró-reitor de graduação ou órgão equivalente (Quando for servidor lotado na Instituição de Ensino Superior)	



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

### ANEXO I- TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

1. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA		
Nome completo:		CPF:
Data de nascimento:	Nacionalidade:	UF e Município de Naturalidade:
RG/Órgão expedidor/Data de expedição:	Estado Civil:	Sexo:
Nome da Mãe:		Nome do Pai:
Endereço Residencial:		CEP:
Telefone:	Celular:	E-mail:
2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA		
IES:		Sigla:
Curso (somente para coordenadores de curso e professores formadores):		UF e Município de atuação:
Função:		
<input type="checkbox"/> Coordenador Geral I	<input type="checkbox"/> Coordenador Geral II	
<input type="checkbox"/> Coordenador Adjunto I	<input type="checkbox"/> Coordenador Adjunto II	
<input type="checkbox"/> Coordenador de Curso I	<input type="checkbox"/> Coordenador de Curso II	
<input type="checkbox"/> Professor Formador I	<input type="checkbox"/> Professor Formador II	
<input type="checkbox"/> Professor Orientador I	<input type="checkbox"/> Professor Orientador II	
<input type="checkbox"/> Supervisor de Estágio I	<input type="checkbox"/> Supervisor de Estágio II	
3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA		
Titulação:	Área:	Tempo de exercício no magistério superior:
4. INFORMAÇÕES BANCÁRIAS PARA ABERTURA DA CONTA BENEFICÍO		
Agência do Banco do Brasil:	UF e Município de localização da agência:	
<p>Declaro, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade; ter ciência dos direitos e das obrigações atribuídas à minha função como bolsista do PARFOR PRESENCIAL e comprometo-me a desempenhar as atividades definidas nas normas do programa. Declaro ainda que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei nº. 11.273/2006 e nas normas do programa para o recebimento da bolsa; e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa com outros programas regidos pela Lei nº. 11.273/2006, bem como com outros programas apoiados pela CAPES e pelo CNPq.</p> <p>Estou ciente que a atuação no PARFOR PRESENCIAL não gera vínculo empregatício com a CAPES nem com a Instituição de Ensino superior, na qual atuei na condição de bolsista.</p> <p>Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da bolsa, com a restituição integral dos recursos recebidos, bem como o encaminhamento da situação para apuração pela auditoria da CAPES.</p>		
Local _____	Data ____/____/____	Assinatura do Bolsista _____
_____ Assinatura do Coordenador Geral		





Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- 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-benefício do bolsista.

12.14.6 Incorreções na abertura das contas benefício ou nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo Coordenador Geral do PARFOR PRESENCIAL 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.

12.14.7 A CAPES fica autorizada a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não atender aos critérios e cumprir as atribuições previstas neste regulamento.

### **12.15 DA FISCALIZAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO DAS BOLSAS**

12.15.1 A fiscalização do cumprimento, pelas IES, das condições instituídas neste Manual é de competência da CAPES, assim como de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União.

12.15.2 Os documentos referentes aos critérios de seleção de bolsistas e de execução do PARFOR PRESENCIAL deverão ser arquivados nas IES, durante o período de 20 (vinte) 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.

### **12.16 DA DENÚNCIA SOBRE AS BOLSAS PARFOR PRESENCIAL**

12.16.1 Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL 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.

12.16.2 As denúncias encaminhadas à CAPES deverão ser dirigidas ao fale conosco da CAPES disponível no site: <http://www.capes.gov.br/fale-conosco> ou por documento encaminhado para o endereço indicado neste documento.

12.17 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;

12.18 As IES se responsabilizam pela devolução das bolsas concedidas e pagas em desacordo com as orientações da Capes.

### **13. DAS CORRESPONDÊNCIAS**

13.1 Todas as correspondências emitidas pela Capes serão, obrigatoriamente, encaminhadas à Proreitoria de Graduação ou órgão equivalente na IES.

13.2 Todas as correspondências relativas ao PARFOR PRESENCIAL deverão ser encaminhadas para o seguinte endereço:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes  
 Diretoria de Formação de Docentes da Educação Básica - DEB  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF.



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta-benefício.

12.13.3 O Banco do Brasil S/A não se obriga a fornecer talonário de cheques aos bolsistas, podendo ainda restringir o número de saques, de depósitos e de consultas a saldos e extratos.

12.13.4 O bolsista que solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

12.13.5 Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de dois anos após a data do respectivo depósito serão revertidos pelo Banco do Brasil S/A em favor da CAPES, que não se obrigará a novo pagamento.

12.13.6 À CAPES é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta benefício do bolsista, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder aos descontos nos pagamentos futuros.

12.13.7 Inexistindo saldo suficiente na conta benefício do bolsista para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos à CAPES, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação.

12.13.8 Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta benefício é facultado à CAPES adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando a regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

#### **12.14 DA SUSPENSÃO E CANCELAMENTO DOS PAGAMENTOS E REVERSÃO DOS VALORES**

12.14.1 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 PRESENCIAL;
- III. Constatar-se acúmulo indevido de benefícios;

12.14.2 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.

12.14.3 A suspensão ou cancelamento da bolsa concedida nas modalidades de Coordenador Geral, Coordenador Adjunto poderá ser realizada, a qualquer tempo, à pedido do Representante máximo da IES.

12.14.4 O cancelamento da bolsa concedida nas modalidades de Coordenador de Curso, Coordenador Local e Professor Formador poderá ser realizado, a qualquer tempo, pelo Coordenador Geral do PARFOR, com aprova da Pró-reitoria da Graduação ou órgão equivalente.

12.14.5 As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pela CAPES a título de bolsas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL, 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://www.capes.gov.br/servicos> 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.



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- 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.

## 12.9 DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS BOLSAS

12.9.1 A implantação e o pagamento das bolsas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL serão realizados por meio do Sistema de Gestão das bolsas – SGB, mediante cadastramento que será realizado da seguinte forma:

- I. Para as modalidades de Coordenador Geral e Coordenador Adjunto, quando houver
  - a) A IES deverá encaminhar à CGDOC/DEB, por meio de ofício, a indicação pelo representante legal da IES para exercer a coordenação Geral do PARFOR PRESENCIAL na IES, acompanhamento do Termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado, bem como dos documentos comprobatórios dos pré-requisitos para estas modalidades de bolsa;
  - b) A capes providenciará o cadastramento dos beneficiários, após análise da documentação elencada no item anterior.
  - c) Somente a Capes poderá cadastrar beneficiários de bolsa nas modalidades de Coordenador Geral e Coordenador Adjunto.
- II. Para as modalidades de Coordenador de Curso e Coordenador Local:
  - a) A IES deverá realizar a indicação dos Coordenadores de Curso e Coordenadores Locais e exigir dos beneficiários o Termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado, bem como dos documentos comprobatórios dos pré-requisitos para esta modalidade de bolsa;
  - b) O coordenador Geral providenciará o cadastramento dos beneficiários, após análise da documentação elencada no item anterior e homologação da Pró-reitoria.
- III. Para a modalidade de Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de Estágio:
  - a) A IES deverá exigir dos beneficiários selecionados o Termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado, bem como os documentos comprobatórios dos pré-requisitos para esta modalidade de bolsa;
  - b) O Coordenador Geral providenciará o cadastramento dos beneficiários, após análise da documentação elencada no item anterior e homologação da Pró-reitoria;

12.10 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 PRESENCIAL.

12.11 Mediante solicitação formal da Pró-reitoria de Graduação, poderão ser concedidas senhas de assistente com perfil destinado, exclusivamente, ao cadastramento de bolsistas no SGB.

12.12 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](mailto:bolsa.parfor@capes.gov.br).

## 12.13 DO PAGAMENTO DAS BOLSAS

12.13.1 As bolsas concedidas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL serão pagas mensalmente diretamente ao beneficiário, mediante depósito mensal aos bolsistas, em contas benefício específicas, aberta em agência do Banco do Brasil S/A, indicada pelo bolsista dentre aquelas cadastradas no SGB.

12.13.2 As contas-benefício depositárias dos valores das bolsas são isentas do pagamento de tarifas bancárias sobre a sua manutenção e movimentação. A isenção de tarifas abrange o fornecimento de



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- 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.
- 12.8.4 São atribuições do **Coordenador Local** do PARFOR PRESENCIAL:
- a) Auxiliar o coordenador de curso e coordenador geral no desenvolvimento de suas atividades;
  - b) acompanhar as atividades das turmas do PARFOR PRESENCIAL no município para o qual for indicado;
  - c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao PARFOR PRESENCIAL;
  - 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.
- 12.8.5 São atribuições do **Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de Estágio** do PARFOR PRESENCIAL,
- 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 PRESENCIAL;
  - d) desenvolver as atividades das disciplinas, conforme os recursos e metodologias previstos no projeto político-pedagógico dos cursos ofertados no âmbito do PARFOR PRESENCIAL;
  - 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 PRESENCIAL;



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- b) coordenar, promover e acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas e, bem como realizar, em conjunto com os coordenadores de curso, a adequação do projeto pedagógica 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 PRESENCIAL;
  - e) responsabilizar-se por manter atualizados, na Plataforma Freire, os dados das turmas especiais ofertadas pela IES no âmbito do PARFOR PRESENCIAL;
  - 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 III) devidamente preenchido e assinado;
  - g) manter arquivados na IES a documentação relativa aos cursos e de todos bolsistas do Programa, pelo período de 20 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 o cadastro dos bolsista atualizados no SGB;
  - l) articular-se com o setores internos da IES na utilização dos recursos repassados à IES para o PARFOR PRESENCIAL.
- 12.8.2 São atribuições do **Coordenador Adjunto**, quando houver:
- a) Auxiliar o Coordenador Geral no desenvolvimento das atividades descritas no item anterior.
- 12.8.3 São atribuições do **Coordenador de Curso** do PARFOR PRESENCIAL:
- a) coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas do PARFOR PRESENCIAL;
  - b) propor e participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologias e elaboração de materiais didáticos para o PARFOR PRESENCIAL;
  - c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao PARFOR PRESENCIAL;
  - 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 PRESENCIAL na IES;
  - g) Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados nos cursos PARFOR PRESENCIAL;
  - 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;



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

e) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.

XI. **Professor Orientador II** - a ser paga no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais). São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:

- a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES;
- c) comprovar experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior ou ter título de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.

XII. **Supervisor de Estágio I** - a ser paga no valor de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais). São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:

- a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES;
- c) comprovar experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;
- d) ter título de mestre ou doutor;
- e) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.

XIII. **Supervisor de Estágio II**, a ser paga no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais). São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:

- a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES;
- c) comprovar experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior ou ter título de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.

12.5 Os bolsistas farão jus ao recebimento de apenas uma bolsa por mês, mesmo que participem em mais de uma atividade no PARFOR PRESENCIAL.

12.6 É vedado aos bolsistas acumular o recebimento de bolsas com qualquer outro programa da Capes ou de agência nacional, bem como dos programas que tenha por base a Lei nº 11.273/2006, salvo nos casos previstos em normas específicas.

12.7 A participação no PARFOR PRESENCIAL na condição de bolsista não gera qualquer tipo de vínculo empregatício com a IES ou com a Capes.

12.8 Para atender à demanda dos cursos do Parfor quanto ao pagamento de bolsas a docentes que ministrem 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.

## 12.8. ATRIBUIÇÕES DOS BOLSISTAS DO PARFOR NA MODALIDADE PRESENCIAL

12.8.1. São atribuições do **Coordenador Geral** do PARFOR PRESENCIAL:

- a) Articular e apresentar ao Fórum o quadro de oferta de turmas especiais na IES;



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- c) Comprovar formação em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou titulação de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- VII. **Coordenador Local** a ser paga no valor mensal R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais). São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) comprovar ser servidor do quadro efetivo da instituição de ensino superior ou da secretaria estadual ou municipal de educação ou de órgão equivalente;
- b) ter sua indicação aprovada pela Pró-reitoria da IES ou órgão equivalente.
- c) Quando tratar-se de servidor das secretarias estaduais ou municipais de educação ter sua indicação aprovada pelo representante máximo das respectivas Secretarias ou órgão equivalente;
- d) Comprovar formação em nível superior;
- e) Comprovar experiência de 3 (três) anos no magistério na educação básica ou 1 (um) ano no magistério no ensino superior;
- f) Assinar termo de compromisso declarando ter disponibilidade para acompanhar as turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL no município para o qual foi indicado, conforme Anexo II.
- VIII. **Professor Formador I**, a ser paga no valor de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES;
- c) comprovar experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;
- d) ter título de mestre ou doutor;
- e) ser indicado pela Pró-reitoria da IES ou órgão equivalente;
- f) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- IX. **Professor formador II**, a ser paga no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais). São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES;
- c) comprovar experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior ou ter título de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*
- d) ser indicado pela Pró-reitoria da IES ou órgão equivalente;
- e) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- X. **Professor Orientador I** - a ser paga no valor de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais). São requisitos mínimos para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES;
- c) comprovar experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;
- d) ter título de mestre ou doutor;



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- c) comprovar formação superior e experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;
  - d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- II. **Coordenador Geral II** a ser paga no valor mensal de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais). São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES;
  - b) Ser indicado pelo representante legal da IES;
  - c) Comprovar formação em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou titulação de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*;
  - d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- III. **Coordenador Adjunto I**, no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) ser docente do quadro efetivo ativo da IES;
  - b) ser indicado pelo representante legal da IES;
  - c) comprovar formação superior e experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;
  - d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- IV. **Coordenador Adjunto II**, no valor de R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais). São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) ser docente do quadro efetivo ativo da IES;
  - b) ser indicado pelo representante legal da IES;
  - c) Comprovar formação em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou titulação de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*;
  - d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- V. **Coordenador de Curso I**, a ser paga no valor mensal de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) ser docente do quadro efetivo com formação na área de conhecimento do curso que irá coordenar;
  - b) ser indicado pela Pró-reitoria da IES ou órgão equivalente;
  - c) comprovar formação superior e experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior;
  - d) Assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR PRESENCIAL, conforme Anexo I.
- VI. **Coordenador de Curso II**, a ser paga no valor mensal de R\$ 1.100,00 (hum mil e cem reais). São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão desta modalidade de bolsa:
- a) ser docente do quadro efetivo com formação na área de conhecimento do curso que irá coordenar;
  - b) ser indicado pela Pró-reitoria da IES ou órgão equivalente.





Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

## 12 DAS BOLSAS

12.1 Somente farão jus às modalidades de bolsas estabelecidas neste documento as IES que implantarem turmas especiais e formalizarem Termo de Convênio ou Termo de Cooperação com a Capes.

### 12.2 DAS MODALIDADES DE BOLSAS

12.2.1 As bolsas, no âmbito do PARFOR PRESENCIAL, serão concedidas nas seguintes modalidades:

- I. Coordenador Geral I e II;
- II. Coordenador Adjunto I e II ;
- III. Coordenador de Curso I e II ;
- IV. Coordenador Local;
- V. Professor Formador I e II;
- VI. Professor Orientador I e II;
- VII. Supervisor de Estágio I e II.

### 12.3 DAS QUOTAS DE BOLSAS

12.3.1 Todas as bolsas serão concedidas durante o período que compreender a vigência do instrumento firmado entre a Capes e a IES para a transferência de recursos, observando o seguinte:

- I. Cada IES fará jus a uma quota 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 PRESENCIAL na IES;
- II. As IES que tiverem mais de 20 turmas especiais implantadas 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 PRESENCIAL. A concessão das quotas de Coordenador Adjunto somente será realizada por meio de solicitação formal da IES.
- III. Cada IES fará jus a uma quota de bolsa de Coordenador de Curso para cada curso presencial que abrigar turma especial do PARFOR PRESENCIAL. O Curso que possuir mais de 10 turmas implantadas 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 com turma especial implantada. Os municípios que apresentarem mais de 10 turmas implantadas farão jus a 1 (uma) cota 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.
- V. Cada IES fará jus a até 36 mensalidades de bolsa de Professor Formador por turma por semestre. As mensalidades devem ser planejadas e concedidas de acordo com a carga horária da disciplina e a participação do professor em cada turma.
- VI. Cada IES fará jus a 12 mensalidades de bolsa de Professor Orientador e 24 mensalidades de bolsa de Supervisor de Estágio por turma.

### 12.4 DOS REQUISITOS PARA CONCESSÃO E VALORES DAS BOLSAS DO PARFOR PRESENCIAL

- I. **Coordenador Geral I** a ser paga no valor mensal de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais). São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão desta modalidade de bolsa:
  - a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES;
  - b) Ser indicado pelo representante legal da IES ou órgão equivalente;



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

9.6.4.1 É facultada a utilização dos recursos financeiros da contrapartida com a aquisição de equipamentos e materiais permanentes.

9.6.4 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.

9.6.5 Todas as IES ficam obrigadas à apresentar os documentos e relatórios relativos ao Programa sempre que solicitado pela Capes e pelos órgãos de auditoria.

## 10 DA PRESTAÇÃO DE CONTAS POR PARTE DAS IES

10.1 Todas as IES do sistema estadual e privado sem fins lucrativos que formalizarem Convênio com a Capes no âmbito do PARFOR PRESENCIAL ficam sujeitas a prestarem contas dos recursos recebidos nos termos da Portaria Interministerial nº 507, de 24 de novembro de 2011 e das normas da Capes, da seguinte forma:

- a) Prestação de contas parcial – deverá ser enviada à Capes até o dia 31 de janeiro do ano subsequente à data do depósito na conta do convênio;
- b) Prestação de contas final – deverá ser enviada à Capes até 30 dias a contar do dia imediatamente subsequente ao do encerramento da vigência do convênio.

10.2 As Instituições Federais de Educação Superior que firmarem Termo de Cooperação com a Capes deverão apresentar sempre até o dia 31 de janeiro de cada exercício o relatório de cumprimento de objeto.

## 11 OUTRAS DISPOSIÇÕES

11.1 AS IES somente poderão desativar turmas especiais com a autorização da Capes.

11.2 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.

11.3 As IES que manifestarem interesse em participar do PARFOR e firmarem Termo de Cooperação ou de Convênio com a Capes estarão sujeitas às determinações da Lei de Diretrizes Orçamentárias de cada exercício, do Decreto nº 6.170, da Portaria nº 507, de 2011 e demais legislações federal pertinentes.

11.4 Os valores aplicados às diárias no âmbito do PARFOR PRESENCIAL são os constantes no item "E" do anexo I do Decreto nº 6.907, de 21 de julho de 2009, transcritos na tabela a seguir:

Deslocamentos para Brasília/Manaus/Rio Janeiro	Deslocamentos para de	Deslocamentos para Belo Horizonte/Fortaleza/Porto Alegre/Recife/Salvador/São Paulo	Deslocamentos para outras capitais de Estados	Demais deslocamentos
R\$ 224,20		R\$ 212,40	R\$ 200,60	R\$ 177,00
Valor do adicional de embarque e desembarque. Este adicional destina-se a cobrir despesas com o deslocamento até o local de embarque e desembarque, de trabalho, hospedagem e vice-versa. Somente pode concedido um adicional por viagem.				R\$ 95,00

11.4.1 Quando o Estado ou o Município possuir regulamentação oficial própria que adote valores de diárias diferentes dos estabelecidos no Decreto nº 6.907, é facultado a IES pública a aplicação dos valores do Estado ou Município ao qual está vinculada.



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- a) Coleções e outros materiais bibliográficos para uso nas bibliotecas da Instituição participante do PARFOR PRESENCIAL;
- b) Material permanente e equipamentos diversos para uso didático-pedagógico nas turmas implantadas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL.

#### 9.5 DOS ITENS NÃO FINANCIÁVEIS NO PARFOR PRESENCIAL

9.5.1 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) Despesas com festas, recepções ou *coffee break*;
- j) Despesas, de qualquer tipo, que não sejam utilizadas estritamente para aplicação nas turmas ofertadas no PARFOR PRESENCIAL.

9.5.2 É vedada a utilização dos recursos de custeio com aquisição de bens de capital e vice-versa.

#### 9.6 DO CÁLCULO DO VALOR DE CUSTEIO E DE CAPITAL

9.6.1 O montante de recursos de custeio será calculado com base no número de turmas especiais implantadas e previstas, da seguinte forma:

- I. Para as turmas implantadas na sede ou distante dela até 300 km será repassado o valor de R\$ 15.000,00 por turma, por semestre;
- II. Para as turmas implantadas em localidades com distância da sede superior a 300 km, o valor repassado será de R\$ 20.000,00 por turma, por semestre.

9.6.2 Poderá ser concedido 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.

9.6.3 O montante de repasse anual para cada IES será calculado com base nas turmas efetivamente implantadas e somente será realizado após registro das matrículas na Plataforma Freire.

9.6.4 As IES das esferas estaduais e municipais ficam obrigadas à contrapartida financeira em percentual de no mínimo 1% (um), que deverá ser depositada na conta vinculada ao convênio, de acordo com o previsto no Cronograma de Desembolso constante do Plano de Trabalho aprovado. Os recursos das parcelas anuais somente serão repassados mediante comprovação do depósito da contrapartida.



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

9.4.2 A vigência dos Termos de Cooperação coincidirá com o encerramento do exercício orçamentário da descentralização. Do Convênio será plurianual, com duração de até 04 anos prorrogável por até igual período.

9.4.3 Os Planos de Trabalho dos Convênios serão revisados anualmente com a finalidade de ajustar as metas, o repasse dos valores anuais e as quotas de bolsas.

9.4.4 O fomento aos cursos do PARFOR PRESENCIAL abrange o seguinte:

9.4.5 Recursos de custeio 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 item 7.4 do presente documento, destinadas a viabilizar a participação dos Coordenadores, Professores, alunos e palestrantes em atividades acadêmicas e pedagógicas do PARFOR PRESENCIAL;
- 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 palestrante em atividades acadêmicas e de campo do PARFOR PRESENCIAL;
- IV. Serviços de terceiros – Pessoa Jurídica;
- V. Serviços de terceiros – Pessoa Física;
- VI. Auxílio financeiro a estudantes;
- VII. Obrigações tributárias e contributivas, limitadas ao percentual máximo de 30% do valor da rubrica de Serviços de terceiros – Pessoa física.
- VIII. 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. 52 da Portaria interministerial nº 507, de 24 de novembro de 2011.

9.4.5.1 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. 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.

9.4.5.2 A critério da IES e havendo disponibilidade de recursos, poderá ser concedido auxílio financeiro aos alunos do Parfor, observando-se o seguinte:

- a) O valor pago por mensalidade não poderá ultrapassar o limite de R\$ 400,00 (Quatrocentos reais), podendo a IES definir a quantidade de mensalidades anuais a serem pagas;
- b) Deverão ser beneficiados primeiramente os docentes com vínculo efetivo com as redes municipais, depois os com vínculo efetivo com as redes estaduais. Atendidos os docentes e, havendo recursos disponíveis os demais alunos poderão ser atendidos;
- c) A concessão somente poderá ser feita a aluno do Parfor que: esteja regularmente matriculado na IES; apresente cadastro na Plataforma Freire na situação de matrícula “Cursando”; não possua qualquer outro tipo de bolsa ou apoio para participação no Parfor.
- d) A IES poderá estabelecer, se necessário, outros critérios para selecionar os beneficiários do Auxílio Financeiro a estudantes.
- e) A IES deverá informar à Capes a lista dos beneficiários.

9.4.6 São recursos de capital os destinados, exclusivamente, à aquisição de equipamentos e materiais permanentes abaixo elencados:



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

7.5 Nas IES privadas sem fins lucrativos, as turmas serão compostas, exclusivamente, por alunos do PARFOR PRESENCIAL, não sendo admitida a inclusão de alunos pagantes.

7.5.1 Os alunos de turmas especiais do Parfor em IES privadas sem fins lucrativos são isentos de qualquer tipo de pagamento.

7.6 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos.

7.6.1 Excepcionalmente, será admitida formação de turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados.

7.6.2 Somente poderão ser implantadas as turmas que possuírem, no mínimo, 50% dos matriculados oriundos da função Docente ou Intérprete de Libras;

7.6.3 Atendidos todos os docentes e intérpretes de libras, as vagas remanescentes poderão ser destinadas a profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar.

## **8 DO PROCESSO DE DISPONIBILIZAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS E CAPTAÇÃO DA DEMANDA**

8.2 As turmas especiais ofertadas nos cursos de licenciatura serão disponibilizadas na Plataforma Freire, no endereço eletrônico <https://freire.mec.gov.br>, onde os profissionais escolares que atuam em sala de aula da rede pública de educação básica poderão realizar sua pré-inscrição.

8.3 Somente poderão se pré-inscrever nos cursos ofertados os profissionais da rede pública de educação básica que estejam cadastrados no Educacenso nas funções: Docente, Auxiliar/Assistente Educacional, Profissional/Monitor de Atividade Complementar e Tradutor Intérprete de Libras.

8.4 A pré-inscrição não garante vaga e matrícula. Os pré-inscritos serão submetidos ao processo de validação pelas Secretarias de Educação a qual estão vinculados, bem como ao processo seletivo estabelecido pelas IES.

8.5 As pré-inscrições dos profissionais cadastrados no Educacenso nas funções Auxiliar/Assistente Educacional, Profissional/Monitor de Atividade Complementar comporão o cadastro reserva e suas matrículas somente serão efetivadas caso haja vagas remanescentes após a efetivação da matrícula dos profissionais cadastrados nas funções docentes e Interpretes de Libras.

## **9 DO APOIO FINANCEIRO**

9.2 A aprovação do número de turmas a serem implantadas será realizada com base na disponibilidade de recursos existente no orçamento da Capes para a execução do Parfor.

9.3 A Capes responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implantadas.

9.4 As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos profissionais de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL.

### **9.4. DA CONCESSÃO DOS RECURSOS DE CUSTEIO E CAPITAL**

9.4.1. A concessão de recursos de custeio e capital será realizada mediante aprovação de Plano de Trabalho, formalizado por meio dos seguintes instrumentos:

- I. Termo de Cooperação, quando tratar-se de IES da esfera federal;
- II. Termo de Convênio, quando tratar-se de IES das esferas estadual e municipal ou entidade privada sem fins lucrativos.
- III. Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa – AUXPE, quanto o valor total das turmas implantadas for inferior a R\$ 100.000,00, nos termos da Portaria nº 59 de 14 de maio de 2013.



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- IX. Encaminhar à Capes as informações e documentos que forem solicitados para a formalização do instrumento para a transferência dos recursos, nos prazos estabelecidos;
- X. Selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do PARFOR PRESENCIAL no Sistema de Gestão de Bolsas, SGB, de acordo com as normas expedidas pela Capes;
- XI. Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do PARFOR PRESENCIAL;
- XII. 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 PRESENCIAL;
- XIII. No ato da matrícula, a IES deve exigir, do candidato à Segunda Licenciatura, a comprovação que o mesmo possui grau em licenciatura e pelo menos 3 anos de exercício na docência, conforme Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 11 de fevereiro de 2009;
- XIV. Para a Formação Pedagógica a IES se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se, nos termos da Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 do CNE.
- XV. A IES deve efetivar a matrícula do aluno selecionado e, em seguida, registrar o número de matrícula na Plataforma Freire, bem como atualizar anualmente a situação da matrícula desse aluno no sistema.

5.1.6 Os alunos matriculados nas turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando tratar-se de norma tratada conforme disposto na alínea "XII" do item 5.1.5 deste Manual.

## 6. DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

6.1 Os alunos matriculados nos cursos PARFOR PRESENCIAL deverão:

- a) dedicar-se às atividades acadêmicas do curso;
- b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas;
- c) cumprir as normas acadêmicas.

6.2 As turmas implantadas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL 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.

6.3 O aluno somente terá direito a uma única matrícula ativa no PARFOR PRESENCIAL.

## 7. DAS VAGAS E CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS

7.1 Podem ofertar turmas especiais no PARFOR PRESENCIAL, as instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação que apresentem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

7.2 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.

7.3 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 para tal fim e aprovação pela Capes.

7.4 Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do PARFOR PRESENCIAL 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.



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

IX. Manter o cadastro Educacenso atualizado.

#### 4. DA CAPES

4.1 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. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL;
- III. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas;
- IV. Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente;
- V. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL;
- VI. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto. O pagamento somente será autorizado após verificação do cumprimento das atividades do bolsista.
- VII. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES.

#### 5. DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - IES

5.1.1 A participação das IES se dá por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica.

5.1.2 Somente podem implantar turmas especiais, no âmbito do Programa, as IES que estejam devidamente credenciadas no Ministério da Educação e que, quando avaliadas, apresentarem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

5.1.3 A participação das IES privadas sem fins lucrativos se dará em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica, e mediante Edital conforme disposto no artigo 5º-A da Portaria Interministerial nº 492 MP/CGU/MF, de 10/11/2011.

5.1.4 A realização de Edital para as IES privadas sem fins lucrativos deverá ser precedida de solicitação e justificativa formal do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente sobre a necessidade de participação destas entidades. A CAPES procederá à realização do Edital.

5.1.5 As IES que aderirem ao PARFOR PRESENCIAL são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL na IES e nos órgãos competentes, e terão as seguintes atribuições:

- I. Comunicar ao Fórum seu interesse em participar do Programa;
- II. Participar do Fórum Estadual do estado em que for sediada;
- III. Participar da elaboração e revisão do Planejamento Estratégico do estado;
- IV. Promover a divulgação das ações do PARFOR PRESENCIAL;
- V. Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;
- VI. Implantar as turmas especiais conforme deliberação do Fórum e homologação da Capes;
- VII. Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL;
- VIII. Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

3.1 Os municípios interessados em participar do PARFOR PRESENCIAL deverão aceitar as condições previstas no Termo de Aceite, documento apresentado em forma eletrônica, no momento do processo de validação das pré-inscrições na Plataforma Freire.

3.1.1 Os municípios, por meio das suas secretarias de educação ou órgão equivalente, têm as seguintes atribuições:

- I. Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município;
- II. Indicar um servidor de seu quadro de pessoal para:
  - a) realizar procedimentos atribuídos à secretaria municipal ou órgão equivalente na Plataforma Freire;
  - b) orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; e
  - c) acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do município.

A indicação do servidor deverá ser realizada por meio de ofício encaminhado à Capes, pelo secretário municipal de educação ou órgão equivalente, informando o nome completo, o número do CPF e o número da matrícula do servidor, se houver, para fins de cadastramento na Plataforma Freire. Este documento deve ser encaminhado, via eletrônica, da seguinte forma:

- c.1) Acessar a página eletrônica [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br);
- c.2) clicar em “fale conosco”, no ícone localizado na parte inferior;
- c.3) em seguida, clicar em Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor);
- c.4) Preencha o formulário “Abertura de Demanda”. Na descrição informe cadastro de senha para o perfil de Secretaria.
- c.5) Anexar o ofício em “clique para anexar documento”;
- c.6) clicar em “Salvar”.

Em caso de dúvida, contate o número 0800 616161, opção 7.

- III. Validar as pré-inscrições dos profissionais da sua rede. A validação corresponde à certificação que:
  - a) a pré-inscrição foi realizada no curso da disciplina/etapa ou área de atuação do profissional em sala de aula;
  - b) a secretaria municipal de educação aprova a participação do profissional e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;
- IV. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais de sua rede;
- V. Articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- VI. Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos profissionais nos cursos de formação;
- VII. Colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem solicitadas quanto à demanda por formação no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano estratégico de Formação Docente do estado;
- VIII. Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no município.





Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

- V. realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que:
  - a) a pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente à disciplina/etapa ou área de atuação do profissional em sala de aula;
  - b) a secretaria aprova a participação do profissional no curso de formação e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;
- VI. orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;
- VII. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais de sua rede;
- VIII. 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 viabilize a participação e permanência dos profissionais nos cursos de formação inicial;
- IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação;
- X. Apresentar, sempre que solicitado, informações sobre sua rede quanto à demanda por formação com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado;
- XI. Manter o cadastro Educacenso atualizado.

## 2. DOS FÓRUNS ESTADUAIS PERMANENTES DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE

### 2.1 São atribuições dos Fóruns no PARFOR PRESENCIAL:

- I. Realizar a articulação do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação;
- II. Informar à Capes, mediante consulta às redes de ensino de sua Unidade de Federação (estadual, municipal e federal) que ofertam Educação básica, os cursos que deverão ser disponibilizados para a oferta pelas IES do estado;
- III. Avaliar a necessidade de realização de Editais para a seleção das entidades privadas sem fins lucrativos e, se for o caso, encaminhar solicitação de realização de Edital à Capes;
- IV. Indicar o membro responsável pelas ações e seu acompanhamento na Plataforma Freire que compreende, entre outras atividades:
  - a) analisar e aprovar o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas conforme a demanda das redes estaduais e municipais;
  - b) ativar, na Plataforma Freire, os cursos aprovados para serem ofertados no seu Estado.
- V. Acompanhar a execução do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das redes estaduais e municipais;
- VI. Observar as normas deste documento na deliberação sobre os critérios de participação dos profissionais em exercício nos cursos do PARFOR PRESENCIAL, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES;
- VII. Encaminhar, para o e-mail [forum@capes.gov.br](mailto:forum@capes.gov.br), o calendário e as atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente para serem publicadas na página da Capes;
- VIII. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL.

## 3. DA PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB  
 Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar  
 CEP 70040-020 - Brasília, DF  
 Tel.: (61) 2022-6566

## **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR PRESENCIAL - MANUAL OPERATIVO**

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

O acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor destinam-se aos docentes e tradutores intérpretes de Libras. Atendidos todos os docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar, observado o disposto item 7.6 deste documento,

O PARFOR PRESENCIAL é realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, utilizando-se dos seguintes procedimentos:

### **1. DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A CAPES E OS ESTADOS**

1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado.

1.2 Os estados, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, têm as seguintes atribuições:

- I. Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nos termos do §1º, do Artigo 4º, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- II. Indicar um servidor, preferencialmente de seu quadro permanente, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum;

A indicação do servidor deverá ser realizada por meio de ofício encaminhado à Capes, informando nome completo, o número do CPF e o número da matrícula do servidor, se houver, para fins de cadastramento na Plataforma Freire. Esse documento, também pode ser encaminhado, via eletrônica, para o e-mail [forum@capes.gov.br](mailto:forum@capes.gov.br);

A seu critério, a secretaria poderá indicar outro servidor para responsabilizar-se pelas atribuições da secretaria ou órgão equivalente como ente federado;

- III. acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do estado;
- IV. promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no Estado;

**ANEXO I- TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA**

<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA</b>			
Nome completo:		CPF:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:	UF e Município de Naturalidade:	
RG/Órgão expedidor/Data de expedição:	Estado Civil:	Sexo:	
Nome da Mãe:		Nome do Pai:	
Endereço Residencial:		CEP:	
Telefone:	Celular:	E-mail:	
<b>2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA</b>			
IES:		Sigla:	
Curso (somente para coordenadores de curso e professores formadores):		UF e Município de atuação:	
Função:			
<input type="checkbox"/> Coordenador Geral I		<input type="checkbox"/> Coordenador Geral II	
<input type="checkbox"/> Coordenador Adjunto I		<input type="checkbox"/> Coordenador Adjunto II	
<input type="checkbox"/> Coordenador de Curso I		<input type="checkbox"/> Coordenador de Curso II	
<input type="checkbox"/> Professor Formador I		<input type="checkbox"/> Professor Formador II	
<input type="checkbox"/> Professor Orientador I		<input type="checkbox"/> Professor Orientador II	
<input type="checkbox"/> Supervisor de Estágio I		<input type="checkbox"/> Supervisor de Estágio II	
<b>3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA</b>			
Titulação:	Área:	Tempo de exercício no magistério superior:	
<b>4. INFORMAÇÕES BANCÁRIAS PARA ABERTURA DA CONTA BENEFÍCIO</b>			
Agência do Banco do Brasil:	UF e Município de localização da agência:		
<p>Declaro, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade; ter ciência dos direitos e das obrigações atribuídas à minha função como bolsista do PARFOR PRESENCIAL e comprometo-me a desempenhar as atividades definidas nas normas do programa. Declaro ainda que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei nº. 11.273/2006 e nas normas do programa para o recebimento da bolsa; e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa com outros programas regidos pela Lei nº. 11.273/2006, bem como com outros programas apoiados pela CAPES e pelo CNPq.</p> <p>Estou ciente que a atuação no PARFOR PRESENCIAL não gera vínculo empregatício com a CAPES nem com a Instituição de Ensino superior, na qual atuarei na condição de bolsista.</p> <p>Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da bolsa, com a restituição integral dos recursos recebidos, bem como o encaminhamento da situação para apuração pela auditoria da CAPES.</p>			
_____/_____/_____ Assinatura do Bolsista		_____ Local	_____ Data
<p>_____ Assinatura do Coordenador Geral</p>			

**ANEXO II - TERMO DE COMPROMISSO DO COORDENADOR LOCAL**

<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA</b>			
Nome completo:		CPF:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:	UF e Município de Naturalidade:	
RG/Órgão expedidor/Data de expedição:		Estado Civil:	Sexo:
Nome da Mãe:		Nome do Pai:	
Endereço Residencial:			CEP:
Telefone:	Celular:	E-mail:	
<b>2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA</b>			
IES:		Sigla:	
Função: <b>COORDENADOR LOCAL</b>		UF e Município de atuação:	
Tempo de exercício no magistério da Educação Básica:		Tempo de exercício no magistério do ensino superior:	
<b>3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA</b>			
Formação:	Área:	Tempo de exercício no magistério na educação básica ou no ensino superior:	
<b>4. INFORMAÇÕES BANCÁRIAS PARA ABERTURA DA CONTA BENEFÍCIO</b>			
Agência do Banco do Brasil:	UF e Município de localização da agência:		
<p>Declaro, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade; ter ciência dos direitos e das obrigações atribuídas à minha função como bolsista do PARFOR PRESENCIAL e comprometo-me a desempenhar as atividades definidas nas normas do programa. Declaro ainda que preencho plenamente os requisitos estabelecidos nas normas do programa para o recebimento da bolsa; e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa com programas regidos pela Lei nº. 11.273/2006, bem como com outros programas apoiados pela CAPES e pelo CNPq.</p> <p>Declaro ter disponibilidade para acompanhar as turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL no município para o qual fui indicado. Estou ciente que a atuação no PARFOR PRESENCIAL não gera vínculo empregatício com a CAPES nem com a Instituição de Ensino superior, na qual atuei na condição de bolsista.</p> <p>Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da bolsa, com a restituição integral dos recursos recebidos, bem como o encaminhamento da situação para apuração pela auditoria da CAPES.</p> <p>_____, _____ / _____ / _____ Local _____ Data _____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do Bolsista</p>			
Assinatura do Secretário de Educação ou de órgão equivalente (Quando for servidor lotado na secretaria de educação)		Assinatura do Pró-reitor de graduação ou órgão equivalente (Quando for servidor lotado na Instituição de Ensino Superior)	