

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**LORRAYNE DE PAULA MENDES**

**ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**TAUBATÉ-SP**  
**2019**

**LORRAYNE DE PAULA MENDES**

**ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Mauro Castilho  
Gonçalves

**TAUBATÉ-SP**

**2019**

**SIBi - Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

M538a Mendes, Lorryne de Paula

Análise do Plano Nacional de formação dos professores da  
Educação Básica / Lorryne de Paula Mendes. -- 2019.  
43 f.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

Orientação: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves, Instituto  
Básico de Humanidades.

1. Formação de professores. 2.PARFOR. 3. MEC. I. Título.

CDD – 370

**Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes da Costa Rêgo - CRB 8/5275**

LORRAYNE DE PAULA MENDES  
**ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, para conclusão do curso de Letras.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Maria do Carmo Souza de Almeida

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

*À Elza Cardoso dos Santos*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação Lucia e Pelerson Penido por investir em meus estudos, acompanhar minha formação e me auxiliar. Agradeço por participar do Projeto Melhores Cabeças, e poder contar com esse grupo inspirador e fundamental para a minha formação. Em especial, à Eduarda Penido por acreditar em mim mais de uma vez, à Nathalia Viera por me inspirar todos os dias e ser meu fôlego, e à Joana Jesus pelo acompanhamento.

Agradeço ao Prof.<sup>o</sup> Mauro Castilho por me orientar nesse trabalho. Agradeço a todos os professores que encontrei no curso de Letras, pois todos contribuíram no processo de mudança dos meus olhares. Alguns me ensinaram a olhar por outro lado, outros a olhar nos olhos, e todos que tudo depende de como se vê. Em especial, às professoras Maria do Carmo de Almeida e Marcia Pacheco, por participarem desse momento. Também, à prof.<sup>a</sup> Vera Batalha, por ser meu referencial de ânimo. À Thais Travassos, por todas as fórmulas não dadas. Ao Luzimar Goulart Gouvêa, por me ensinar o que é o complexo, a importância do simples, o poder das provocações, e por ser o professor com quem eu pude contar, entre tantas outras coisas, pelo Gelp. Agradeço à Luciene Lopes, pela parceria.

Agradeço especialmente ao meu pai Fernando Mendes. À minha mãe, Roselene de Paula, por ser minha força e minha melhor amiga. À minha vó, Elza dos Santos, pela torcida com amor e fé. À minha tia, Roseli de Paula Almeida, pelo incentivo. Ao Abner Santos, por ter me acompanhado e me encorajado nos últimos anos. E ao meu irmão, Davi de Paula Carvalho, pelo amor.

Aos meus amigos do Gelp: Cauan Perpétuo, Eduardo Antenor, Erick Migoto, Lucas Camargo, Maria Eduarda Sousa, Thayara Damasceno, Thiago Carvalho, e Mayla Zamith por, nesse último ano, serem meu motivo muitos dias. Agradeço pelo compromisso, por tantas ajudas, por todas as tardes. E especialmente à Camila Natalie e à Bianca Peter, por me ajudarem na construção desse trabalho.

Agradeço ao Gabriel Meliga por ser meu melhor amigo. Aos demais colegas, agradeço pela partilha e pelos encontros na praça. Especialmente à Maria Gabriela por todos os momentos, à Jhenyfer Silva por me ensinar tanta coisa, à Lara Milani por me apresentar um mundo, e à minha amiga Maria Eduarda Amaral por ter sido a melhor companhia.

Por fim, agradeço a Deus, meu refúgio.

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO REPETE:

o espaço é aberto

o espaço é aberto

o espaço é aberto

para se envolver  
é preciso estar desperto

(André Gravatá; Daniel Ianae)

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a política pública nacional a partir do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), que é um programa de ação emergencial desenvolvido com a colaboração entre a Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O projeto incentiva a implantação de turmas especiais de licenciatura em Instituições de Ensino Superior, a fim de oferecer formação aos professores da rede pública que não atuam na área de sua formação, não possuem ensino superior ou não são formados em licenciatura. A metodologia da pesquisa é documental. Num primeiro momento, o trabalho apresenta reflexões sobre a formação da escola moderna, priorizando o nascimento da instituição. Em seguida há a descrição do Parfor com base nos relatórios de gestão do Programa e a análise desse plano, utilizando como aporte teórico os estudos organizados por Maria Sampaio em *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*, e por José Bueno, Kazumi Munakata e Daniel Chiozzini em *A escola como objeto de estudo*. Embora o Parfor seja uma medida necessária visto que, em 2007, mais de 30% dos docentes da rede não tinham Ensino Superior, pode-se concluir que os princípios pedagógicos e os objetivos do Programa divergem da realidade da prática escolar apresentada nos estudos dos profissionais da educação presentes na bibliografia utilizada para realização desse trabalho.

**Palavras-chave:** Formação de Professores – PARFOR – MEC



## ABSTRACT

This present work aims to make a critical analysis of the guiding pedagogical principles of the National Training Plan for Teachers of Basic Education (Parfor), which is an emergency action program developed with the collaboration between Capes, the States, the Federal District and the cities. The project encourages the deployments of bachelor degree special classes in higher education institution, in order to offer training to public school teachers who do not work in their area of education, do not have higher education or are not able to teach. The research methodology is bibliographic, at first the work presents reflections on the formation of the modern school, prioritizing the birth of the institution. Following there is a description of Parfor based on the program management reports and the analysis of this plan, using as theoretical contribution the studies organized by Maria Sampaio in *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*, and by José Bueno, Kazumi Munakata and Daniel Chiozzini in *A escola como objeto de estudo.*, It can be concluded that the pedagogical principles and the program aims diverge from the school practicing reality presented by education professionals in studies mentioned in bibliography used to execute this work.

**Keywords:** Teacher training - PARFOR - MEC

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO CRÍTICO: CARACTERÍSTICAS, ESPECIFICIDADES E FORMAÇÃO DA ESCOLA MODERNA.....	14
2. ESCOLA PÚBLICA SOB UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOLÓGICA.....	20
3. ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS.....	42

## INTRODUÇÃO

A principal motivação para a realização dessa pesquisa sobre formação de professores surge da experiência de participar do Projeto Melhores Cabeças da Fundação Lúcia e Pelerson Penido (FLUPP), que a partir de concessão de bolsas integrais de licenciatura, para alunos da rede pública do Vale do Paraíba – SP, visa formar bons professores que atuem melhorando a educação dessa região.

Além disso, o Projeto acompanha e apoia os bolsistas considerando os demais aspectos de suas vidas e disponibiliza formações, palestras e seminários, a fim de formar bons professores. Partindo desse ponto, o presente trabalho objetiva analisar a política pública nacional em relação à formação de professores, considerando o processo histórico de formação da escola pública brasileira e a prática docente.

Para tratar da formação docente, vale lembrar que a obrigatoriedade de ensino superior para professores surge com a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996<sup>1</sup>. No entanto, ainda em 2007 os dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>2</sup> apontam falhas na especialização dos docentes da rede, já que 31,5% dos professores da Rede não tinham formação superior. Desses, 0,8% tinham formação em nível fundamental, 5,5% nível médio e 25,2% dos professores eram formados pelo magistério. Dos professores da rede que tinham ensino superior, 6,8% não tinham formação em licenciatura.

Diante disso, surgem ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais. Em 2009, o Decreto 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que organiza essa formação. A partir da colaboração da Capes, dos Estados, Distrito Federal, e municípios, surge então o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), um programa emergencial que oferece a formação superior aos docentes da rede pública que não possuem tal especialização.

Este trabalho tratará especialmente dos princípios pedagógicos do Parfor. A fim de analisar os objetivos desse projeto, considera-se que tais princípios baseiam-

---

<sup>1</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > Acesso em 10 jan 2020.

<sup>2</sup> Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-de-2007/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-de-2007/21206) > Acesso em: 10 jan 2020.

se no decreto 6.755/2009, e não na experiência do fazer docente, por exemplo, ou da prática escolar, uma vez que se trata de uma ação emergencial.

Como aporte teórico para a realização dessa pesquisa bibliográfica, foram essenciais os estudos sobre a escola, suas desigualdades e diversidades organizados José Bueno, Kazumi Munakata e Daniel Chiozzini em *A escola como objeto de estudo*. Bem como a coletânea de estudos sobre indicações dos professores e a implementação dos Ciclos na escola, organizada por Maria Sampaio em *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*.

O primeiro capítulo desse trabalho tratará das principais características e especificidades da formação da escola moderna, a partir de um estudo genealógico da instituição, com base nas ideias apresentadas no artigo *A maquinaria escolar* (VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, 2014.), o qual descreve as principais condições sociais favoráveis para o aparecimento de aspectos formadores da escola: a definição do estatuto da infância; a emergência do espaço fechado destinado à educação das crianças; a formação de um corpo de especialistas da infância; a destruição de outros modos de educação, a obrigatoriedade escolar sancionada pelas leis. Ainda, esse tópico será relacionado com o surgimento da disciplina e do controle dos corpos e das ações expostos em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1997).

O segundo capítulo apresenta a escola sob uma perspectiva sociológica, com enfoque na prática escolar, na realidade desse espaço e em seus impasses, a partir do século XX. Os estudos que embasam esse capítulo encontram-se nos livros *A escola como objeto de estudo* (2014) e *O cotidiano escolar face às políticas educacionais* (2002). O primeiro reúne estudos que buscam compreender a escola a partir dos anos de 1960, e tem por objetivo discutir a configuração da escola moderna, a escola como objeto de estudo, essa instituição e a diversidade cultural, e em relação os alunos com deficiência. O segundo apresenta uma coletânea de estudos, a partir dos anos de 1990, os quais discutem as reformas e políticas que modificam a organização e o trabalho escolar.

As reflexões propostas pelos estudos citados foram fundamentais para a realização desse trabalho pois embasam a análise do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), a partir da experiência dos sujeitos impactados pelas reformas educacionais. Essa análise aparecerá no terceiro capítulo, no qual há a apresentação o programa, algumas reflexões sobre seus

princípios pedagógicos e objetivos, relacionados às reflexões da prática escolar. Além disso, esse tópico destaca três casos, com base em dois artigos, os quais apresentam os resultados da implementação do Parfor.

O primeiro artigo trata do funcionamento do Parfor na Universidade de Sorocaba, e analisa o Programa com base nos conceitos pedagógicos relacionados à formação e capacitação docente. O segundo aborda a operacionalização do Plano no Mato Grosso do Sul, com base nos documentos e nas entrevistas realizadas com os dirigentes e aborda as dificuldades enfrentadas pelos cursistas. A análise desses casos específicos busca identificar aspectos, além da desigualdade social presente no país, que expliquem o baixo índice de matrículas realizadas nas regiões sul e sudeste do país.

## CAPÍTULO 1

### A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO CRÍTICO

#### 1.1 Características, especificidades e formação da escola moderna

Para tratar da formação da escola moderna<sup>3</sup>, esse trabalho priorizará em um primeiro momento o nascimento desta instituição. Partimos então do pressuposto de que a escola nem sempre existiu: ela tem seu local e data de nascimento bem estabelecidos na História. A escola não é, portanto, um fenômeno natural, universal e inquestionável. Assim, é necessário determinar suas condições históricas de existência, uma vez que a naturalização confere à escola um caráter indubitável que impede uma análise crítica da instituição e de seus agentes. Tais condições não podem ser pensadas fora de uma formação social. Conforme afirmam Varela e Alvarez-Uria:

A organização da escola “sofreu um processo de naturalização que lhe confere um caráter inelutável e o faz parecer natural. Esse processo torna a dimensão organizacional relativamente invisível, como também contribui para a estabilidade da escola. Com isso impede a análise crítica da instituição aos agentes que nela atuam, assim como daqueles que estão fora.” (VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F., p. 64, 2014.)

A escola moderna é resultado de um processo histórico de longa duração. Esse se inicia no século XVI, tem seu momento de desenvolvimento, e consolida-se apenas no século XIX. As condições sociais do século XVI ligam-se ao surgimento de uma série de instâncias fundamentais para o aparecimento da escola nacional. A igreja do renascimento, após a Reforma Luterana no século XVI, coloca em prática algumas estratégias a fim de conservar seu poder. Também nesse momento, surge o conceito e a definição de um estatuto da infância, que passa a considerar essa fase como uma etapa cronológica da vida humana.

A forte disputa religiosa presente no momento de gênese entende a infância como uma fase cronológica privilegiada para a formação, e sobretudo a mais

---

<sup>3</sup> Endente-se aqui por “moderno” o conceito do “Breve Século XX”, o qual se constitui das relações da sociedade desse século segundo a ciência histórica de Eric Hobsbawm. Tais relações passam pela Primeira Guerra Mundial, pelos resultados catastróficos da Segunda Guerra, bem como por duas ondas de revolução globais. Além do embate entre capitalismo e socialismo, geralmente paradoxal, exceto no período contra o fascismo da Alemanha. É também fortemente marcado pelas artes de vanguarda.

vulnerável e acessível para plantar a moralidade. Mesmo sendo um programa político de dominação de todos e que tem como objetivo principal o controle, a instituição da infância e a criação de espaços para essas crianças intervirão moralmente de formas diferentes de acordo com as classes sociais. Há então o recolhimento e a moralização dos meninos pobres, e o surgimento dos conventos para crianças ricas. Cabe lembrar que os ricos são formados nessas condições para que mais tarde possam assumir funções de governo.

Durante o longo processo histórico de formação da escola moderna, surge nos séculos XVI e XVII a disciplina, uma “anatomia política do detalhe” que não acontece subitamente, mas a partir de uma “multiplicidade de processos”. Esses, por menores e mínimos que sejam, esboçam um método geral, o qual funciona em diferentes instituições fechadas: escolas primárias, colégios, o espaço hospitalar e, posteriormente, a estrutura militar. Tais processos se utilizam de formas gerais de dominação, a partir de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, e considerando que o corpo está preso nos poderes, dado que é possível exercer sobre ele uma pressão que controla seus movimentos e ações, manipulando-o e treinando-o para que ele obedeça. Para isso, a disciplina organiza-se em um espaço analítico propício para vigiar, conhecer e dominar os comportamentos dos indivíduos distribuídos em determinado espaço. (FOUCAULT, 1975).

Nesse sentido, destaca-se como uma instância instituidora da escola a formação do espaço escolar, este fechado e disciplinar, que se organiza em um espaço analítico propício para vigiar os comportamentos a fim de conhecer, dominar e utilizar – uma vez que, além de romper as comunicações perigosas, o objetivo é criar um espaço útil. As classes jesuítas eram binárias e maciças, com um público masculino e elitizado, e que desde sua origem tinha a missão de formar quadros eclesiásticos, enquanto a educação dos meninos das classes populares era voltada para a formação do trabalho.

A organização do espaço escolar por série ultrapassou o sistema tradicional e organizou o espaço como uma máquina, em que cada um tem seu lugar individual controlado e que permite o trabalho simultâneo de todos. É um sistema de rivalidade e recompensas capaz de ensinar, mas também de controlar a partir de relações hierarquizadas.

Em relação à composição das forças produtivas, há a necessidade de inventar uma maquinaria cuja produtividade seja superior à soma das forças individuais, de modo a estender a ação cooperativa. Sendo assim, além de dividir estrategicamente os corpos no espaço, estes deverão compor uma máquina eficiente. O corpo singular será treinado para ocupar o espaço e ajustar seu próprio tempo ao tempo dos outros.

Mas é sem dúvida no ensino primário que esse ajustamento das cronologias diferentes será mais útil. Do século VXII até a introdução, no começo do XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se constituirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. (FOUCAULT, p. 159, 2011.).

A escola torna-se dessa forma um aparelho de aprender, uma máquina onde cada engrenagem, cada peça e cada aluno, em determinado momento serão úteis no processo de ensino. Essa combinação exige um mestre, bem como um sistema de comando, que utilizará da ordem sem explicação para obter o comportamento desejado de cada sujeito para o funcionamento da disciplina. A relação entre o professor e o aluno se dá por meio da sinalização. Nesse sentido, não importa compreender, mas obedecer às ordens e reagir aos sinais. Nessa relação, o sinal significa, ao mesmo tempo, a técnica do comando do mestre e a moral da obediência do sujeito.

Partindo deste ponto, a criação de um corpo de especialistas é fundamental na formação da escola pública nacional. Há uma dualidade entre a criação do estatuto da infância e a formação de especialistas que adestrem esses sujeitos, visto que o espaço escolar fechado e obrigatório reclama um mestre preparado para vincular um conjunto de saberes e moral. Esse especialista recebe, entre os séculos XVI e XVII, uma formação fortemente influenciada pelo modelo jesuítico, pois será nos colégios que, durante esses dois séculos, se treinarão formas concretas de transmissão dos saberes – as quais, após ajustes e transformações, resultarão na Pedagogia.

O modelo das ordens religiosas rompe com a prática das corporações universitárias medievais. Na segunda, a autoridade do professor baseava-se no fato de que ele possuía o conhecimento e transmitia esses saberes. Já o professor



jesuíta será, nesse momento, fundamentalmente um modelo de virtude, sendo a sua principal função transmitir a moral e zelar pela ordem.

Outra ordem religiosa importante para a formação da escola nacional é a dos escapulários, a qual se assemelha à dos jesuítas por adotarem o *Ratio studiorum*, modelo que regulamenta a ocupação do espaço e do tempo, com uma ação individualizadora, que favorece o mérito individual e moralizante. No entanto, diferenciam-se por concentrarem sua atenção na formação dos meninos pobres, além de a punição ser mais severa.

Os escapulários se preocuparam também com a formação de seus professores, com os livros que utilizarão e com suas técnicas e métodos de ensino, que eram específicos para esse público, em função de sua origem social. Isso será favorável para o Estado e para a burguesia, em vias de industrialização, pois possibilita o controle da formação dos professores e da educação que será ministrada aos filhos das classes populares – a fim de que acompanhem a nova sociedade e desenvolvam hábitos de amor ao trabalho, obediência, respeito às autoridades, limpeza, compostura e espírito de poupança. Ao considerar esses fatores, vê-se que o ensino para os pobres não tem como objetivo facilitar o acesso à cultura, e sim implementar valores morais e estereótipos opostos à formação de vida dessa parcela da população.

Nesse sentido, o professor não transmite necessariamente um conteúdo, mas se utiliza de métodos para controlar, domesticar e manter a ordem daquele espaço. A transmissão será, portanto, de uma moral adquirida em sua passagem pela escola normal. Esse profissional será “um ser desclassificado em perpétua aspiração à reclassificação”, visto que rompe com seu grupo de origem, porém não tem uma promoção social suficiente para pertencer às classes dominantes. Dessa forma, o seu reconhecimento não será de ordem material, e sim simbólica.

O professor terá uma remuneração ainda mais baixa no século XIX, mas se adequará ao imaginário que relaciona sua função ao sagrado, à autoridade, à dignidade e ao respeito, ideia que se perpetuará nos discursos sobre a profissão. Além disso, os professores também serão inspecionados e punidos caso rejeitem o modelo.

Em 1843, Gil de Zárate elabora um regulamento (...) em cujo o preâmbulo destaca a enorme importância do caráter educativo das disciplinas a que devem se submeter os professores. Disciplina que os

farão acatar a autoridade estabelecida, além de aprender, obedecendo, a 'manter enquanto professores, a subordinação e a regularidade entre seus discípulos'. (ALVAREZ-URIA; VARELA, p.9, 1992.).

A nobreza substituirá, no século XVII, os preceptores de seus filhos pelos colégios jesuíticos. O colégio não será apenas um lugar de isolamento que romperá com as práticas das universidades medievais, mas também, por meio de um longo processo, destruirá as demais formas de socialização e de transmissão de saberes.

A nova forma de socialização proposta pelos colégios desfaz a relação que existia nos ofícios manuais e no ofício das armas, de aprendizado e formação. Os quais se distanciarão cada vez mais até que se estabeleça uma ruptura completa entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Há, em grande medida, uma luta entre os colégios e as universidades medievais, já que as universidades medievais valorizavam o vínculo com a comunidade, a formação para o clero, o desenvolvimento do poder de decisão e a intervenção nas questões públicas, bem como uma noção política a fim de reivindicarem direitos. Além disso, as práticas disciplinares eram inexistentes, os estudantes não eram divididos por idade e os ensinamentos aconteciam de forma simultânea, sem exames. Nesse sentido, a formação estava unida à aprendizagem.

Após reformadas e transformadas em colégios, essas instituições passam a exercer sobre os estudantes um "controle moral e de individualização psicológica". Mesmo com resistência das universidades, os colégios jesuíticos iniciam a criação da alma infantil. Estando separados do poder político, desligados da comunidade e individualizados, os estudantes perdem seus direitos. Essa infantilização e perda de posse são importantes para transformar "esta força incipiente, esta tábula rasa, num bom trabalhador". Mas além de na economia, a maquinaria escolar também produzirá efeitos no campo ideológico das classes trabalhadoras, de modo a estarem sempre prontas a auxiliar ao invés de combater o governo, tendo em vista que convencer os trabalhadores é um meio seguro de controlar suas ações e prevenir movimentações dessas classes.

A escola pública obrigatória surge, portanto, no contexto de conversão da classe trabalhadora à ordem burguesa, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, e ocupa um papel fundamental no programa político que pretende neutralizar as questões sociais e de luta de classes. Surgem dispositivos que objetivarão tutelar e moralizar o operário, como, por exemplo, a criação de

caixas econômicas, construção de casas baratas para operários, fundação de asilos e berçários, ampliação da vigilância da polícia, construção de prisões e manicômios, etc.

A educação do menino trabalhador não tem pois como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer(...) Mas além disso, e como no século XIX as intenções ocultam-se menos que no presente, pode-se ler com freqüência que 'custam menos as escolas do que as rebeliões' com o que ficam suficientemente explicitados os benefícios que as instituições educativas de pobres trazem às classes no poder. (ALVAREZ-URIA; VARELA, p. 13, 1992.).

Com a institucionalização da escola, as peças dessa maquinaria reorganizam-se e adquirem novas dimensões. As classes populares, vistas sob uma perspectiva completamente negativa pelos higienistas, médicos puericultores e professores, terão seus modos de vida, de socialização e de ensino desconsiderados. Não se produz, dessa maneira, uma relação de igualdade entre família e escola. Ao invés disso, será colocado em prática um conjunto sistemático de regras para socializar as classes populares de acordo com os interesses da burguesia e do Estado.

Desse modo, os elementos destacados como formadores da escola pública brasileira resultam em uma "autêntica invenção da burguesia para 'civilizar' os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação." (ALVAREZ-URIA; VARELA, p.15, 1992.).

## CAPÍTULO 2

### A ESCOLA PÚBLICA SOB UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOLOGICA

Uma interpretação histórica e sociológica da escola pode partir da prática escolar. Para tanto, os livros *A escola como objeto de estudo* (2014) e *O cotidiano escolar face às políticas educacionais* (2002) apontam diferentes pesquisas e trabalhos que envolvem a realidade da sala de aula e demais ambientes escolares: as falas de gestores, professores, alunos e análises de documentos. Tem-se assim, como finalidade, compreender o trabalho dessa instituição.

A partir de 1970 algumas fortes mudanças parecem acontecer na escola. Embora só aconteçam legalmente, essas mudanças propiciam novas definições do currículo e da docência da educação básica. Nesse momento, a legislação federal agrupou as quatro séries do ensino primário e as quatro do ginásio em oito séries de “1º grau” a fim de eliminar um exame que limitava o avanço da escolaridade existente na passagem desses anos.

Tal mudança aconteceu de forma vertical, sem a participação ativa da comunidade escolar e dos professores na construção das leis, o que coloca o professor na posição de objeto a ser reformado, embora ele seja um sujeito “alvo e sede das reformas educacionais” (DIAS-DA-SILVA; LOURENCENTI, p.23, 2002.). Desconsideram-se assim as condições de trabalho desse professor e as particularidades de cada região. A comunidade escolar é fortemente impactada por essas novas diretrizes, as quais impõem alterações em suas atividades, mas não necessariamente uma melhora na situação escolar. Sobre isso, o documento oficial do estado de São Paulo afirma:

A convivência forçada (de alunos e professores de 1ª a 4ª com 5ª a 8ª séries) não assegurou nem otimização de recursos, nem a desejada integração pedagógica, nem melhores condições de trabalho para os docentes. A continuidade dos estudos de nossas crianças e jovens ponto de honra para todos que estejam comprometidos de fato com a educação, não foi garantida. Não devemos insistir no que não está dando certo.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> SÃO PAULO (GOVERNO DO ESTADO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO). *Mudar para melhorar: uma escola para a criança outra para o adolescente*. São Paulo, novembro/1995, p.22.

Além disso, foram eliminadas as distinções entre os cursos destinados a formações diferentes, como por exemplo, ginásios profissionalizantes e acadêmicos. Essa ação defende a extinção de outras formas de socialização e a organização do currículo segmentado, dividido por áreas. Logo, a concepção é baseada em um ensino com menos fronteiras delimitadas.

Desse modo, cria-se uma “cultura” da escola pública, a qual evidencia sempre o conteúdo que ainda não foi dominado anteriormente, já que o objetivo principal é passar para a série seguinte – mesmo que isso aconteça de forma desarticulada, posto que os alunos não conhecem os conteúdos que virão posteriormente, nem relacionam os conteúdos aprendidos nas séries anteriores. Além disso, os professores também desconhecem os conteúdos das outras áreas do conhecimento e dos outros ciclos que não sejam aqueles em que atuam.

Desse modo, a especialização dos professores, e a divisão em ciclos, contribuem para um isolamento desse profissional, que se ocupará com seu conteúdo em seu ciclo específico. Conseqüentemente, o saber pedagógico mais geral e compartilhado muitas vezes deixa de ser considerado como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a própria Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, nos anos de 1990, reconhece que essa situação estava inadequada. As alterações não ocorreram no âmbito da escola, visto que havia a convivência sem integração de professores primários e secundários apesar da eliminação dos exames.

A partir da década de 1980, novas mudanças aconteceram por decorrência da reorganização dos investimentos do Banco Mundial e seus financiamentos na educação. Após a LBD de 1996, a separação das séries iniciais e finais retorna com a criação dos Ciclos I e II, o Ensino Fundamental. O regime de avaliação que acompanha essa reorganização é a progressão continuada. Esse regime avaliativo funciona atualmente na escola, e possibilita a retenção do aluno entre ciclos, mas não a reprovação dentro do ciclo. Sobre essa questão, Dias-da-Silva e Lourencetti afirmam:

O cotidiano curricular das séries finais do fundamental é que cada série coloca como alvo os conteúdos ainda não aprendidos e que estarão na série seguinte. E a especialização dos professores acaba os isolando dos conteúdos das demais séries. (...) A reorganização foi norteadada por justificativas financeiras, mas não houve argumentos que conceitualmente contestaram a separação, acentuando a necessidade de convivência entre professores e a necessidade de

projetos integrados para o ensino fundamental. (DIAS-DA-SILVA; LOURENCENTI, p. 28, 2002.).

O cotidiano curricular das escolas, em que cada série coloca como objetivos os conteúdos ainda não aprendidos, e que estarão na série seguinte aliado aos princípios da progressão continuada, apresenta algumas incoerências entre as mudanças propostas pela reforma e as séries finais do ensino fundamental, pensando na finalidade do trabalho pedagógico.

A pesquisa de Dias-da-Silva e Lourencenti (*A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses?*) considerou a experiência de aproximadamente vinte professores que lecionam em diversas áreas do Ensino Fundamental II, e que tinham como objetivo a criação de um projeto pedagógico para uma escola pública do interior paulista. Nela, são apontados exemplos de contradição na progressão continuada e nos exames classificatórios, como o SARESP.

Embora a progressão continuada possibilite que a avaliação do aluno seja feita de maneira mais global, considerando sua evolução como um todo e oportunizando que esse possa recuperar nas séries seguintes o conteúdo que está em defasagem, nos exames como SARESP é feita uma classificação, que mede e classifica o desempenho das escolas. Apesar da oportunidade de recuperação ser positiva, já que possibilita uma ação menos excludente e classificatória, a classificação do SARESP reforça a necessidade de que o aluno domine o conteúdo e a certeza dos professores de que os alunos não poderiam ter sido aprovados.

Nesse cotidiano de desencontros, entre um professor especialista e um aluno pouco especializado, são divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que incluem a importância do ensinar desde orientação sexual até equações, que deverão ser cumpridos ao longo de cinco horas por dia, durante esses quatro anos de ensino fundamental. Talvez o pequeno impacto que esses documentos venham tendo junto aos professores se deva também ao acirramento de suas inseguranças. (DIAS-DA-SILVA; LOURENCENTI, p.35, 2002.).

Parte-se desses pontos para analisar a organização da escola, portanto: de seu trabalho pedagógico, dos espaços, lugares, territórios, bem como dos tempos, e das turmas, além de seus procedimentos de ensino e materiais, e procedimentos de avaliação. Conforme conclui Marin (2014), as escolas são organizadas e atuam com dois princípios. O primeiro diz respeito à classificação, e o segundo à ordem. Embora haja classificação na vida social, a grande questão das classificações

sociais para a escola é a hierarquização mediante o fato de apontar valores como “o melhor” e ou “o pior”, a “melhor” e a “pior” escola de acordo com o desempenho do SARESP, por exemplo. E quanto à ordem, nas escolas há uma rigidez e uma incapacidade de considerar novas organizações. (MARIN, 2014.)

A implantação dos ciclos Fundamental I e Fundamental II, e conseqüentemente a progressão continuada, que acirram o dilema da “cultura” da escola pública, são aspectos importantes da especialização do professor, uma vez que grande parte dos problemas do cotidiano escolar poderia ser resolvida com a quebra do isolamento docente. Essa oportunidade por vezes ocorre no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), por exemplo, mas isso é impossibilitado por conta da grade dos professores que, muitas vezes, não impede que todos se encontrem ao mesmo tempo.

Segundo Dias-da-Silva e Lourencenti (2002), as reformas oferecidas por “organismos internacionais”, como pelo Banco Mundial aos países de terceiro mundo, não consideram o professor como alguém importante para examinar criticamente o processo de reforma educacional. O fato de os professores não participarem das tomadas de decisão em reformas educacionais devido a serem tidos apenas como executores é muito problemático, dado que para a construção de um trabalho docente, reflexivo e crítico é necessário e indiscutível reconhecer e respeitar a voz do professor, como um sujeito ator daquela realidade.

A própria organização da escola cristaliza o fazer docente e compromete as mudanças. Isso talvez também se deve à defasagem no processo de formação de professores, o que faz com que os docentes estejam como apenas objetos do cotidiano escolar, cumprindo as mudanças, e não atuando como um sujeito alvo e sede das reformas escolares. Ainda assim, é atribuído a eles o fracasso das medidas reformadoras. Desse modo, fica evidente que:

a imposição de reformas e medidas que ignoram o saber fazer dos professores se revela quase sempre infértil. Qualquer busca de alternativas para o cotidiano das escolas públicas, precisa ser partilhada **com os professores – reais protagonistas de uma escola pública de qualidade.** (DIAS-DA-SILVA; LOURENCENTI, p.40, 2002.).

No entanto, um fator alarmante sobre a situação dos professores, além do fato de não serem considerados nas formulações de mudanças, é que esse corpo de especialistas ainda não está plenamente consolidado no século XXI. O Censo

Escolar de Educação Básica de 2007 indica que 68,5% dos docentes da rede tinham nível superior completo, sendo que desses, 6,8% não eram formados em licenciatura. A porcentagem de professores com nível médio de ensino – os “professores leigos”, que concluíram a educação básica, mas não têm habilitação para exercer o magistério – era de 5,5%.<sup>5</sup>

Pensando nesse impasse entre a importância de se considerar a experiência docente na implantação de reformas que melhorem a educação do país e no desfalque existente na formação dos professores da educação básica, é válida a análise do Plano Nacional de Formação de Professores, uma medida emergencial, que surge em 2009 e que visa a regularizar a formação dos professores da Educação Básica brasileira. Essa temática será desenvolvida no capítulo seguinte.

---

<sup>5</sup> Dados retirados do Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 24 nov 2019.



### **CAPÍTULO 3**

## **ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Visto que muitos profissionais do magistério estão no exercício da docência na rede pública, mas não têm a formação na área específica em que atuam em sala de aula, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), lançado em 28 de maio de 2009, é um programa de ação emergencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que pretende incentivar e fomentar a oferta de educação superior e gratuita para que esses profissionais se especializem em suas áreas.

Os objetivos do Programa, além de possibilitar que os docentes não-especializados em suas áreas obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), são também de promover a articulação entre as secretarias de educação e as instituições formadoras, para que assim os professores tenham suas necessidades atendidas, de acordo com as especificidades de cada rede.

Outro objetivo é o de contribuir para o alcance da meta 15 do Plano Nacional de Educação: a de que todos os profissionais da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Também de desenvolver propostas formativas inovadoras, buscando estratégias de organização do tempo e espaço que sejam diferenciadas, considerando as questões da formação do professor da educação básica. Ainda, de estimular a criação e o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, a partir das experiências vividas e observadas nas turmas especiais implementadas.

O projeto desenvolvido com a colaboração entre a União (representada pela Capes), os estados, o Distrito Federal e os municípios, incentiva a implantação de turmas especiais de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior, atende profissionais do magistério atuantes na rede pública de educação básica que não possuem formação superior e oferece cursos de segunda licenciatura para docentes

que possuem licenciatura em uma área diferente da de sua atuação na rede. Além disso, oferece formação pedagógica para professores da rede que possuem curso superior sem habilitação em licenciatura.

A participação das Instituições de Ensino Superior acontece por meio de editais para seleção de propostas de cursos de licenciatura que atendam docentes em exercício na educação básica. Para concorrer à vaga, o docente deve cadastrar seu currículo na Plataforma Freire, solicitar uma vaga no curso de licenciatura de seu interesse na mesma plataforma, ter sua solicitação aprovada pela secretaria de educação que está vinculada a ele, e comprovar que atua como professor na rede pública de educação básica na disciplina solicitada.

A Capes firmou Acordos de Cooperação Técnica – ACTs com as Secretarias Estaduais de Educação, o que viabilizou a participação dos estados no Programa. A participação das IES acontece por meio de Termo de Adesão ao ATC. A Diretoria de Educação Básica contabilizou, em 2013, parceria com 311 IES e o alcance de 1.032 grupos de docentes de graduação e pós-graduação que trabalham com formação de professores da educação básica.

Em percentuais, 9% estão na região Norte, 20% na Nordeste, 7% na Centro-Oeste, 42% na Sudeste e 22% na região Sul. Em 13 estados (AC, AM, AP, RO, RR, BA, CE, AL, PB, RN, SE, MS, SC), a DEB tem parceria com o total das IES públicas ali sediadas. Em sete estados (PA, MA, PI, DF, GO, MT, RS), apenas uma não é alcançada pelos programas da diretoria. Percentualmente, na região Norte, 81% das IES públicas participam dos programas; na Nordeste, 73%, na Centro-Oeste, 80% e na Sul, 80%. Na região Sudeste é onde há maior participação de instituições privadas nos programas: 64%, contra 36% de públicas. (Relatório Parfor, p. 6, 2013.).

O relatório Geral do Parfor de 2013 apresenta dados e práticas de 2009 a 2013 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e trata das ações da Capes. Em 11 de julho de 2007, a lei 11.502 conferiu à Capes as atribuições de incentivar a formação de professores da educação básica, foi então que surgiu a DEB. O enfoque desse capítulo será sobre os princípios que estruturam a formação de professores incentivada pela Diretoria. Tais princípios são: conexão entre teoria e prática; integração entre as instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, a formação da escola passa por um intenso processo de destruição e desvalorização de formas de socialização distintas dos colégios. Essa

mudança começa por volta do século XVI, quando a nobreza substitui, por exemplo, a preceptoria pelos colégios jesuíticos. (VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, 2014.) Instaura-se nesse momento, como modelo único de socialização dos nobres, os colégios jesuíticos – que, além de não incluir a interação entre aprendizagem e formação (como faziam nos ofícios manuais e das armas), rompe com a ideia de relação entre a formação teórica e a aquisição do saber da ação (MALGLAIVE, G., input CANÁRIO, R., 2003.).

A DEB reconhece desse modo a necessidade de articulação entre teoria e prática, haja vista a importância de saber os conteúdos e a igual relevância de saber aplicá-los. Isso possibilitaria uma formação menos abstrata, mais significativa. No entanto, nesse contexto estrutural da escola, onde o espaço fechado, o currículo e o ensino são fundamentados na disciplina, no controle dos corpos no espaço, e na avaliação que promove competição, parece utópico um aprendizado que integre o conteúdo do livro didático (que será cobrado na prova) com uma aplicação desse conhecimento de forma prática.

Para tratar da *Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática*<sup>6</sup>, Gérard Malglaiive – com base em sua experiência na formação de engenheiros utilizando como ferramenta de ensino a alternância entre teoria e prática, na França – destaca alguns pontos fundamentais para que essa relação aconteça. A partir desses pontos, é possível refletir sobre os princípios do Parfor propostos pela DEB (inspirados na lei), que podem ser sintetizados em um ensino mais articulado, e a possibilidade de implementação de integrações e relações nessa instituição que se formou nos moldes de uma máquina de dominação.

Na escola, o que se espera dos alunos é sempre um resultado. Esse que surge, por sua vez, de uma avaliação. Dessa forma, o aluno precisará participar das aulas, compreender os conteúdos já didatizados e reproduzir esse conhecimento, geralmente em uma prova teórica que o classificará como um aluno “bom” ou “ruim”. Esse sistema de funcionamento homogeneizador da escola atrapalha o desenvolvimento uma aprendizagem que inclua a prática. Nesse contexto, parece

---

<sup>6</sup> SAMPAIO, M.M.F.org. *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Editora JM. São Paulo, 2002.

que não há como surgir, por exemplo, “a noção de responsabilidade” na ação, identificada por Malglaive em sua prática:

o fato de se confiar o trabalho aos alunos, aos meus jovens alunos, traz-lhes responsabilidades: responsabilidade social e responsabilidade profissional. (...) Inútil dizer-vos que, para os nossos alunos, é muitas vezes a primeira vez que se espera deles um resultado que será uma coisa diferente de qualquer trabalho que vai servir para os avaliar. O que é que produzem nossos alunos? Produzem trabalho de casa, mas para que é que isso serve? Socialmente para nada. Serve para ter uma nota que é fundamental para a formação, mas socialmente não serve para nada. (MALGLAIVE, p.58, 2003.).

Surge logo um impasse. Será possível formar professores que articulem a teoria e a prática? Considerando que os papéis do aluno, como receptor e reproduzidor de conhecimento, e do professor, como a figura responsável por mediar a aprendizagem de conteúdos, estão tão bem consolidados? Será que os alunos conseguiriam lidar com a responsabilidade de produzirem algo para sua formação e não para obtenção de nota? Ainda que sim, ainda que o professor se desfaça de sua figura hierárquica e que o aluno aprenda a lidar com a liberdade e com a noção de responsabilidade, o sistema da maquinaria não possibilita que essa interação aconteça.

É contraditório formar professores preocupados com uma educação significativa, que articulem teoria e prática, que se preocupem com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, com a formação socializadora, etc., e ainda exigir desses sujeitos resultados quantitativos. Não dá tempo de articular teoria e prática e garantir que os alunos tenham um rendimento satisfatório, em avaliações como Prova Brasil, SARESP, vestibulares e concursos.

O mais problemático, nesse impasse, é que a culpa de não alcançar tais índices recai sobre o professor. Portanto, a necessidade de competição e classificação instaurada na escola dificulta (se não impossibilita) um processo de ensino e aprendizagem aplicável na vida.

A DEB considera que a criação de uma política de valorização da docência acontece a partir de um “conjunto articulado e orgânico” que envolva plano de carreira, boa estrutura da escola, salário digno, formação inicial, formação continuada, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com a escola e, como antes, reconhecimento social do professor.

Para alcançar essas metas distantes da realidade, a DEB buscou fortalecer e organizar, a partir de eixos comuns, seus principais projetos, e tendo como objetivo maior, atrelado socialmente à função do professor, possibilitar a partir da educação a “construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo e social e economicamente desenvolvido.”.<sup>7</sup>

Considerando que a formação de professores exige uma complexidade científica, acadêmica metodológica e prática, e que, de acordo com a Capes, a educação do Brasil funciona como um sistema nacional democrático que deve garantir o ensino-aprendizagem provido de forma plena em todo o país, os principais eixos que levarão ao alcance dessas metas para a DEB são:

a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido. (Relatório Parfor, p.5, 2013.).

Esses eixos partem do ideário nacional, presente nas leis, de um caráter salvacionista atribuído à educação, e não consideram que a prática docente se dá dentro de um sistema fragmentado. Considerando que a divisão em ciclos dificulta o contato entre os professores da Educação Infantil, com os professores do Ensino Fundamental e desses docentes com os do Ensino Médio, e que a dificuldade é igualmente grande na interdisciplinaridade, visto que cada especialista domina apenas a sua área, é no mínimo distante objetivar “a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação” a partir de um Programa emergencial de formação de professores.

O Parfor surgiu em 2009 e funciona por meio da Plataforma Freire, ofertando a formação inicial e continuada na modalidade presencial, implementada pela DEB. A formação à distância ficou sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED), e ambas são oferecidas pela Capes e ficaram, em 2011, responsáveis pela gestão da Plataforma Freire.

No entanto, no final de 2012, os cursos à distância passaram a ser ofertados e coordenados por meio do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desse modo, a Plataforma Freire ficou responsável apenas pela gestão dos cursos presenciais e de formação inicial. A partir dessa divisão, o sistema foi

---

<sup>7</sup> Relatório de gestão Parfor, 2013.

administrado pela Diretoria de Tecnologia da Capes, sendo que até 2012 a equipe da Diretoria de Tecnologia e Informação (DTI), do MEC, era responsável por realizar essa gestão.

Sendo assim, a Plataforma Freire tem por objetivo gerir os cursos presenciais de formação inicial. É um sistema criado pelo MEC para atender às orientações da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e estabelece compromisso com esse “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” (Art. 2º II- Decreto 6.755/2009).

A mudança de gestão foi acompanhada por um processo de reestruturação da plataforma, consolidado em 2014, com intenção de tornar o processo de acompanhamento e de administração do Programa mais eficiente. Tal reorganização permitiu que novos atores, como por exemplo, secretarias municipais, Fóruns estaduais, coordenadores adjuntos do Parfor e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), pudessem acessar a Plataforma Feire, e não apenas o MEC e as IES.

Além disso, houve a inclusão de novos módulos como: planejamento, que possibilitou que as redes estaduais, municipais e o Distrito Federal pudessem informar os cursos e vagas diretamente no Sistema; o módulo matrícula, que tornou viável o acompanhamento de todo o processo de matrícula e evasão de alunos das turmas especiais; o módulo financeiro, ferramenta que automatizou o processo de solicitação e repasse de recursos destinado às IES, garantindo o cálculo dos valores de acordo com os parâmetros de financiamento do Programa; e o módulo ajuda, por meio do qual foi incluído um manual explicativo dos módulos, suas funções e de como usá-los.

Segundo o Relatório de Gestão do Parfor, de 2013, a reorganização permitiu também que a Plataforma se integrasse com outros sistemas: a base de dados do Educacenso, que indica se os interessados pré-inscritos no Parfor estão cadastrados nessa base como docentes da rede; o e-MEC, um sistema de dados que garante a inscrição apenas das IES e os participantes que atendam aos requisitos para participação do Parfor; e o Sistema de Gestão de Bolsas/SGB, que

por meio da automatização da concessão do número de quotas de bolsa permitiu uma maior segurança à concessão das mesmas.

Em 2009, o Decreto 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a fim de, com a colaboração da União, os Estados e Distrito Federal, organizariam a formação inicial e continuada desses professores. Ficam instituídos, por lei, 12 princípios dessa formação. Como por exemplo:

- 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;
- (Art. 2º do Decreto 6.755/2009)

Os princípios pedagógicos do Parfor se alicerçam em alguns dos princípios desse decreto. São eles: a garantia de articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; a garantia de que o professor domine os conhecimentos científicos e didáticos, levando em consideração que a relação entre ensino, pesquisa e extensão é indissociável; e o reconhecimento da escola e de outras instituições de educação básica como espaços necessários para a formação inicial dos profissionais do magistério.

Além disso, os objetivos específicos do Parfor também partem da política Nacional, e são: primeiramente, promover o acesso dos professores em exercício da docência na rede pública à formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, a fim de assegurar que crianças, jovens e adultos tenham o direito e acesso a uma educação que tem como base a ciência e técnicas sólidas, garantindo assim uma educação de qualidade ao país.

O segundo objetivo específico é o de consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação dos professores. No Art. 4º, é decretado que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá os objetivos citados anteriormente por meio de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Os Fóruns aconteceriam por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação em parceria com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo dever do fórum elaborar suas normas internas de funcionamento, desde que estejam em conformidade com as diretrizes nacionais fixados pelo Ministério da Educação. Fica decretado também que as reuniões deverão acontecer “semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente”. (Decreto 6.755/20097)

Fica estabelecido por meio do decreto que a Capes incentivará a formação docente mediante fomento a concessão de bolsas a estudantes matriculados nas IES e mediante fomento a programas de iniciação à docência. Para tanto, os programas deverão prever a articulação entre diferentes níveis de ensino e a colaboração de estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem da escola pública. Desse modo, o terceiro objetivo é estimular a articulação entre diferentes níveis de educação: educação básica, ensino superior, pós-graduação, IES, e a escola básica.

Outro objetivo é que, a partir das vivências, troca de experiências e saberes que os professores formadores experimentarão no contato com docentes em pleno exercício, esses desenvolvam interesse em pesquisar e estudar sobre formação de professores. À vista disso, a lei considera importante o docente no processo educativo da escola e sua valorização profissional de modo que isso se traduza 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” (Decreto 6.755/20097). Por último, o programa objetiva elevar a qualidade da formação dos professores das escolas de educação básica pública.

No contexto da implementação de políticas educacionais, o resultado da implementação de programas como o Parfor foi positivo se consideramos a formação de especialistas como melhoria para educação básica. O Censo escolar de 2018 mostra que 78,5% dos docentes da rede tem nível superior completo, dos quais 77,3% são formados em licenciatura. Isso indica um aumento de 10 pontos percentuais, considerando que, em 2007, apenas 68,5% dos professores tinham nível superior.



Com base nos dados apresentados no Relatório de Gestão do Parfor e a partir das reflexões propostas, é extremamente justificável a preocupação com a formação efetiva dos professores, sujeitos tão fundamentais para melhoria da educação do país. No entanto, esperar resultados positivos ao tentar implementar relações de rede em uma instituição alicerçada em relações de máquina talvez seja muita esperança.

### **3.1 A implementação do Parfor na Universidade de Sorocaba e Mato Grosso do Sul**

Considerando os dados examinados nos capítulos anteriores, optou-se em apresentar duas experiências efetivadas em diferentes regiões do país que apresentaram os menores índices de adesão ao programa, quando considerados os percentuais de matrículas, conforme tabela abaixo:

<b>Região</b>	<b>% de matrícula por Região</b>
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), apud, Santos e Oliveira (2016, p. 95.).

Este capítulo, portanto, analisou dois casos específicos, que firmaram o acordo com o MEC e desenvolveram os seus projetos, com base nos princípios e objetivos do Parfor. São eles: o da Universidade de Sorocaba e, o segundo, proposto por instituições no estado do Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Justificam-se as escolhas dos casos a partir do reduzido percentual de adesão ao programa em tela.

A pesquisa *Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba* foi desenvolvida por Vania Regina Boschetti, e aborda as experiências das duas primeiras turmas implementadas pelo Parfor. Dois questionários, com questões objetivas e de livre expressão, foram utilizados como instrumentos de sua pesquisa: uma para as alunas e outro para os docentes do Programa. Trinta e três alunas e dezenove professores responderam o questionário anônima e espontaneamente.

Após análise das respostas dos questionários, foram elaboradas tabelas que apontam as dificuldades, pontos negativos e pontos positivos destacados pelas alunas do curso, os aspectos que dificultam o trabalho dos professores, também os pontos positivos e negativos apontados por eles, e questões de desenvolvimento pessoal das alunas.

As principais dificuldades, apontadas pelas alunas foram o tempo gasto com deslocamento, o custo do transporte e a distância (dezenove alunas); o pouco tempo para conciliar os estudos com trabalho (quinze alunas); questões familiares, como compreensão da família e cuidado com os filhos (doze alunas); desgaste físico e emocional (dez alunas); insegurança para executar os trabalhos acadêmicos (cinco alunas), adequação à rotina acadêmica (cinco alunas) e dificuldade de entendimento dos conteúdos (cinco alunas).

A maior dificuldade foi a questão do transporte, visto que os custos com transporte significavam um gasto a mais para as alunas que moravam em municípios vizinhos, que não disponibilizavam transporte gratuito. Sobre isso, Bonchetti relata que as alunas vinham de cidades da região, como Araçoiaba da Serra, Itu, Ibiúna, Mairinque, Porto Feliz, Piedade, São Roque, Salto, Tietê e Votorantim, e que além do custo, elas ainda “precisam enfrentar a chegada tarde da noite. Problema maior para moradoras de bairro afastado ou da zona rural.” (BONCHETTI, p. 537, 2017.).

Tais dificuldades influenciaram fortemente na desistência do curso, segundo dados oficiais do Serviço de Atendimento ao Aluno, a evasão da primeira turma passou perto de 50%. Em 2010, 74 alunos ingressaram nos curso, destes 35 se formaram em 2013. E de 31 alunas ingressantes na turma seguinte, 21 concluíram. Sobre essa questão a autora relata:

Informalmente as razões para esses números em sua maioria, apontam para os problemas pessoais de diversas ordens como saúde, inviabilidade de arcar com os custos, questões familiares,

desinteresse. Uma das argumentações foi enfática: “a grande dificuldade foi administrar fatos da vida social, financeira e afetiva com a faculdade”. Falta de capacidade para acompanhar o curso foi apontada uma única vez como causa provável. (BONCHETTI, p. 537, 2017.).

Os principais pontos positivos apontados pelos alunos foram: professores preparados, competentes e comprometidos, estrutura universitária, recursos didáticos, biblioteca, atividades culturais externas, conteúdos variados, consistentes e atuais, oportunidade de novas experiências pessoais, incentivo dos professores.

Como pontos negativos, as queixas que receberam mais votos foram: distanciamento com a coordenação (nove alunas); alguns professores com metodologia ultrapassada (nove alunas); espaço físico com restrições: classe no último andar, escadas, carteira (seis alunas) falta de clareza da secretaria (quatro alunas); problemas com equipamentos: vírus, internet lenta, data show (duas alunas); rigidez nos prazos de entrega dos trabalhos (duas alunas); curso noturno presencial (uma aluna); excesso de trabalhos acadêmicos (uma aluna); alguns conceitos pouco explorados (uma aluna).

Aos professores, foram propostas questões abertas, a proposta era que eles apontassem até quatro aspectos positivos e até quatro aspectos dificultadores do Parfor e identificassem valores adquiridos na perspectiva profissional. As respostas foram agrupadas de acordo com a similaridade das ideias e os pontos positivos foram: comprometimento de professores e alunas (dez professores); troca de experiências (nove professores); oportunidade de experiência acadêmica (oito professores); discussão das realidades vivenciadas no trabalho (oito professores) oportunidade de estudo e formação (oito professores); compromisso com o trabalho educativo (sete professores); preocupação com o crescimento pessoal e profissional (seis professores); e convivência e cooperação (quatro professores).

Percebe-se aqui uma relação direta entre as dificuldades apontadas informalmente, pelos alunos – sobre não conciliação entre a vida social, financeira e afetiva – e as preocupações dos professores. Uma vez que, o trabalho docente se preocupa com a troca de experiências, com a discussão da realidade vivenciada, e se preocupa com convivência e crescimento pessoal. Essa abordagem possibilita um diálogo fundamental para que os alunos consigam concluir o curso. O que reforça a importância da voz dos professores na construção de qualquer programa ou ação educativa.

Sobre os aspectos problemáticos, os resultados foram: atrasos, faltas constantes, resistência à frequência (dezesseis professores); limites ao entendimento teórico (onze professores); cansaço pelo longo dia de trabalho (nove professores); conflitos entre teoria e as atividades do cotidiano escolar (sete professores); pouco tempo para estudos (leituras e trabalhos acadêmicos) (seis professores); distância (seis professores); e distanciamento do curso anterior por muito tempo sem estudar (quatro professores).

Por último, no que tange às contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional, a grande parte apontou que houve, de fato, maior desenvolvimento pessoal (quatorze alunas). Consecutivamente: a aquisição de novos conhecimentos (dez alunas); aquisição de postura profissional (doze alunas); união entre teoria e prática (oito alunas); segurança nas atividades profissionais (oito alunas); o distanciamento do senso comum (seis alunas); desenvolvimento da ação reflexiva (seis alunas); aprimoramento de conhecimentos da prática (seis alunas); aquisição de conhecimentos qualificados (seis alunas); melhoria no preparo para o ensino e pesquisa (cinco alunas); o despertar de um sonho (quatro alunas); a realização de um sonho (três alunas); e, por último, vantagens no plano de carreira (duas alunas).

Ao final da pesquisa, Boschetti relata que o Programa permitiu certa vivência pedagógica aos sujeitos avaliados, que outrora não teriam. No entanto, a formação de professores em nível superior ainda precisa enfrentar diversos impasses. Sobre isso, a pesquisadora afirma:

A formação de professores em nível superior ainda é um objetivo a ser atingido, uma meta a ser cumprida, não só em relação aos propósitos e prazos, mas as estratégias de ação, a presença efetiva de oferta pública de cursos superiores para a formação docente e ações articuladas entre quem forma e quem admite o docente (BOSCHETTI, p.541, 2017.).

A experiência do Parfor na Universidade de Sorocaba possibilitou aos participantes do projeto, perceberem que é pedagogicamente possível articular teoria e prática, pois o Programa permitiu a articulação entre a vivência educativa das professoras-alunas e suas práticas. Uma vez que as práticas docentes se deram da problematização pedagógica na reflexão sobre as teorias e na compreensão das questões que estão distantes das vivenciadas pelas alunas que já estão em sala de aula.

A pesquisadora conclui que embora o trabalho docente se faça pela prática, é necessário compreender “a complexidade que envolve a escola e seus integrantes mais singulares” (BOSCHETTI, p. 542, 2017.). Desse modo, a formação de um profissional qualificado está diretamente ligada à aproximação dos saberes da experiência com a formação pessoal, com a aprendizagem de conceitos, com a análise de resultados, e compreensão racional do contexto educativo. No entanto, compreender as singularidades no contexto escolar é um enorme desafio, frente ao caráter homogeneizador constituinte dessa instituição.

A segunda pesquisa, *O Parfor e a sua operacionalização em Mato Grosso do Sul*, foi desenvolvida por Margarita Victoria Rodriguez, Leandro Picolli Nucci e Silvia Helena Andrade de Britto. Nela é analisado o processo de implementação do Parfor no país, enfatizando o processo operacional no estado do Mato Grosso do Sul.

Os pesquisadores apontam que há um interesse inicial na participação do projeto, mas que a quantidade de pessoas interessadas não corresponde ao número de matrículas efetivadas. Com base nos dados da Capes de 2012, o Programa ofereceu 1115 vagas de 2009 a 2011. O total de pré-inscrições foi de 1147, no entanto, apenas 525 vagas foram validadas, das quais 115 fizeram a matrícula. Portanto, as matrículas desse período corresponderam a um percentual de 10,3% em relação à oferta. Sobre isso, os pesquisadores explicam que:

O baixo índice de matrícula aconteceu em virtude da falta de articulação e contrapartida do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, este último não estabeleceu uma política para viabilizar as condições necessárias para os professores participarem dos cursos. (RODRÍGUEZ, M. V.; PICOLLI NUCCI, L.; ANDRADE DE BRITO, S. H., p.65, 2015.).

A falta de condições, diz respeito a distância que exige deslocamento dos alunos, que são professores e a grande maioria trabalha 40 horas por semana. Esses profissionais precisariam, mesmo que se fizessem a modalidade à distância, viajar nos finais de semana até a IES. Desse modo, assim como na pesquisa anterior, seria fundamental para o ingresso ou permanência desses estudantes um apoio maior. Aparece como sugestão de apoio<sup>9</sup>, na pesquisa das IES do Mato grosso do Sul, que os estados e municípios oferecessem, por exemplo, um transporte, já que os alunos que arcam com esse custo, ou que oferecesse

---

<sup>9</sup> A sugestão é uma informação verbal da Entrevista 3, com dirigentes das IES(apud NUCCI, 2013, p. 156.)

condições para que os professores fossem até esses locais, mas isso. Fica evidente, portanto, que a integração entre Estado, municípios e IES objetivada pelo Parfor, não aconteceu.

De 2009 a 2011, o total de vagas oferecidas para os cursos do Parfor foi 855, 3.917 pré-inscrições foram realizadas, porém não houve nenhuma matrícula. Essas vagas foram oferecidas apenas na modalidade à distância, uma vez que a procura por essa modalidade é quatro vezes maior que pelo curso presencial. Novamente, esse resultado pode ser explicado por falta de apoio, uma vez que não foram criados novos polos de educação à distância para a execução do curso. Porém em 2015 essa situação foi revertida:

No segundo semestre de 2010, foram oferecidas 200 vagas nos cursos de segunda licenciatura, turmas especiais, em quatro cidades: Campo Grande (Letras), Dourados (Espanhol), Jardim (Espanhol) e Nova Andradina (Informática). Somente o curso de Informática na cidade de Nova Andradina registrou matrícula e a abertura de uma turma especial, com 38 professores cursistas. Nos demais cursos não houve matrícula, portanto, também não houve abertura de turmas. (RODRÍGUEZ, M. V.; PICOLLI NUCCI, L.; ANDRADE DE BRITO, S. H., p. 70, 2015.).

Conclui-se que a implementação do Parfor no Mato Grosso do Sul não obteve o êxito esperado. A principal causa do baixo número de matrículas no Programa foi a falta de incentivo por parte da Secretaria de Educação do estado. Ainda que um dos principais eixos destacados pela DEB no Plano seja a integração entre as IES, União, municípios e estados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o processo de construção da escola moderna, pode-se destacar algumas instâncias definidoras para consolidação dessa instituição que se relacionam com a implementação do Parfor. São elas: a formação de um corpo de especialistas que atuem nesse no espaço escolar fechado; e a destituição de outras formas de socialização, que instaura o modelo dos colégios como a principal, se não a única, forma de ensino.

Esse processo de formação durou três séculos, e teve como objetivo principal, a dominação dos corpos no espaço, e também a neutralização das lutas de classes, uma vez que no contexto de conversão da classe trabalhadora à ordem burguesa, na segunda metade do século XIX e no início do século XX, a escola ocupa um papel fundamental no programa político que pretende controlar essas questões sociais.

Partindo desse ponto, é possível identificar na estrutura mecanizada da escola, aspectos enraizados, que se relacionam diretamente com as instâncias definidoras da formação da escola, destacadas por Varela e Alvarez-Uria (1992), os quais parecem não ser considerados nos princípios pedagógicos do Parfor. Esses princípios são os mesmo princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009. Os quais devem orientar as IES no planejamento de implementação do Plano.

O primeiro princípio é articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo, porém, o modelo que fundamenta o funcionamento da escola é o *Ratio studiorum*, dos colégios jesuíticos o qual além de favorecer a competição, o mérito individual e moralizante, regulamenta a ocupação do espaço, do tempo, e dos corpos que estão nesse espaço fechado, a partir de uma lógica homogeneizadora.

Embora a pesquisa de Bonschetti (2017), indique que essa interação entre teoria e prática é pedagogicamente possível, uma vez que as professoras-alunas refletiam sobre suas práticas no durante o processo de aprendizagem – visto que os alunos do Parfor são professores da rede pública que estão se especializando, a partir da concessão de bolsas que objetivam cumprir a meta 13 do PNE – essa

integração entre teoria e prática dificilmente será reproduzida no contexto da escola, uma vez que as preocupações com o currículo e com a produção de um rendimento satisfatório em provas classificatórias como Prova Brasil, SARESP, e vestibulares, são a prioridade.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é que apesar do terceiro objetivo específico do Parfor ser a articulação entre as secretarias de educação e as instituições formadoras, para que assim os professores tenham suas necessidades atendidas, de acordo com as especificidades de cada rede, o caso da implementação do Parfor no Mato Grosso do Sul (RODRÍGUEZ, M. V.; PICOLLI NUCCI, L.; ANDRADE DE BRITO, S. H., 2015) indica que essa integração não aconteceu. Esse fator está relacionado ao fato de que a escola não é articulada. É uma rede fragmentada, dividida em Ciclos, e a própria organização do currículo, por exemplo, é segmentada.

Pode-se concluir, portanto, que os eixos que fundamentam os princípios desse Plano, partem de uma iniciativa legal e emergencial, a qual não considera a realidade da prática escolar e nem os agentes dessa instituição. Ou seja, não é uma ação que pode ser pensada pelos sujeitos “alvos e sede” dessas transformações (DIAS-DA-SILVA; LOURENCETTI, p. 23, 2002.). Desse modo, as ações serem pautadas na lei é problemático, pois essas estabelecem um compromisso com a educação como um projeto “que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”<sup>10</sup> e não consideram a contradição em tentar promover emancipação em um sistema opressor.

Sobre a análise das experiências na Universidade de Sorocaba e no Mato Grosso do Sul, as quais apresentam os menores percentuais de adesão ao Programa percebe-se que, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos-professores são de ordem financeira, como por exemplo, custos de transporte e pouco tempo para conciliar estudo com trabalho. O que indica que desde a formação desse corpo de especialistas, a profissão é uma tentativa de ascensão social, ainda que esse retorno continue sendo de tipo simbólico e não material.

---

<sup>10</sup> Art. 2º II- Decreto 6.755/2009.



Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

## REFERÊNCIAS

BOSCHETTI, V. *Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba*. Campinas. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200015>> Acesso em 06 dez 2019.

BUENO, J.;MUNAKATA, K.;CHIOZZINI, D.(orgs.) *A escola como objeto de estudo. Escola, desigualdades, diversidades*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

CAPES, *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 31 out 2019.

\_\_\_\_\_, *Relatório de Gestão Parfor*. Disponível em : <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acesso em 01 nov 2019. Brasília, 2013.

DEB, *Relatório de Gestão Parfor com anexos*. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf)> Acesso em 03 nov 2019.

DEB, *Relatório de Gestão Parfor*. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acesso em 01 nov 2019. Brasília, 2013.

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>> Acesso em 06 nov 2019.

FOUCAULT, M. . *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

HOBBSAWN, E. *Era dos extremos O breve século XX*. Companhia das Letras, ed. 2. São Paulo, 1995. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Eric%20Hobsbawm-1.pdf>> Acesso em 20 nov 2019.

*Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art4)> Acesso em 03 nov 2019.

MEC, Censo do Professor. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor/30000-uncategorised>> Acesso em: 01 nov 2019.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 31/10/2019

RODRÍGUEZ, M. V.; PICOLLI NUCCI, L.; ANDRADE DE BRITO, S. H. *O parfor e sua operacionalização em Mato Grosso do Sul (2009-2011)*. UFMS, 2015.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v40i1.6453>> Acesso em 06 dez 2019

SAMPAIO, M.M.F.org. *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Editora JM. São Paulo, 2002.

SANTOS, R. S.; OLIVEIRA, F.P. *O Parfor e suas contribuições na formação de professores: uma análise no âmbito das ações afirmativas*. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/3912>> Acesso em: 09 nov 2019.

UFRA, *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português*.

Disponível em:

<[https://parfor.ufra.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96&Itemid=300](https://parfor.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=300)> Acesso em 01 nov 2019.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *A maquinaria escolar*. IN: *Teoria & Educação*, n. 6. 1992, p. 1-17