



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE GRACY LEMOS BARRETO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O PARFOR NA UFOPA
(2010-2014).**

**SANTARÉM – PA
2016**

ELIANE GRACY LEMOS BARRETO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O PARFOR NA UFOPA
(2010-2014).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Instituto de Ciências da Educação – ICED.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

**SANTARÉM – PA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

B273p Barreto, Eliane Gracy Lemos

Políticas educacionais do MEC para formação docente: uma análise sobre o PARFOR na UFOPa (2010 – 2014). / Eliane Gracy Lemos Barreto. – Santarém, Pa, 2017.

170 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Anselmo Alencar Colares

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Políticas educacionais. 2. Formação docente. 3. Plano Nacional de Formação dos Professores da educação Básica. I. Colares, Anselmo Alencar, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 379.0981

ELIANE GRACY LEMOS BARRETO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O PARFOR NA UFOPA
(2010-2014).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Instituto de Ciências da Educação – ICED.

Conceito:

Data de Aprovação: 19/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Orientador – UFOPA/ICED

Parecer _____
Prof. Dra. Edna Cristina do Prado
Examinadora externa – UFAL/PPGE


Prof. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Examinadora externa – UFMA

Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma
Examinador interno – UFOPA/ICED

Prof. Dra. Maria Lília Imbiriba Souza Colares
Suplente – UFOPA/ICED

A todos os membros da minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos: felizes, difíceis, exaustivos, de chegada e de partida. Em especial, aos meus queridos e amados pais, todo meu reconhecimento, respeito, carinho e admiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pai de bondade e misericórdia, perfeito em tudo o que faz, fiel em todos os momentos, pelo cuidado e proteção em todas as horas da minha vida.

Aos meus pais, Miguel Carneiro Lemos e Maria das Graças Coutinho Lemos, pelo incentivo, cuidado, amor e companheirismo dispensados incondicionalmente em todos os momentos da minha vida, em especial à minha querida mãe, que sempre se mostrou disposta e motivada em me ajudar e me proteger com seus conselhos e experiências vividas em sua jornada como docente na Educação Básica pública.

Ao meu amado filho, Erick Lemos Barreto, parte de mim, que foi capaz de abdicar de momentos de lazer para estar ao meu lado e, em outros momentos, entender a ausência necessária nesse momento.

Aos meus queridos irmãos: Carlos Miguel, Gilcélia, Ana Lúcia, Luis Paulo e José Luis (in memoriam), os quais amo incondicionalmente e que torceram sempre pela minha vitória, através de suas orações e apoio sem restrições, meu muitíssimo obrigada.

Em especial, Leandro Augusto, amigo, confidente, companheiro, que também foi capaz de compreender a ausência e o cansaço e, ainda assim, permanecer ao meu lado, me auxiliando em todos os momentos necessários, às vezes, longe fisicamente, mas sempre presente com palavras de conforto, esperança e confiança de que tudo daria certo.

Nesta caminhada não poderia deixar de agradecer também a pessoas incríveis, que Deus colocou em minha vida: Maria da Conceição de Oliveira Campos, amiga de todas as horas, companheira alegre e paciente, que em muitos momentos deixou o convívio em seu lar para estar comigo nessa jornada.

Às minhas sobrinhas, cada uma do seu jeito me auxiliou nessa trajetória, em especial Carla Roseane, pela disponibilidade e apoio dispensados.

À minha amiga e irmã em Cristo, Elciléia Targino e à sua família, que sempre estiveram presentes em minha vida, muito obrigada por todo apoio e amor, pela disciplina e pelo carinho, com certeza suas orações foram essenciais para que eu conseguisse alcançar êxito nessa trajetória.

E ainda duas pessoas abençoadas e protegidas por Deus: Augusto Teodorico de Souza Gomes e Maria de Jesus Souza Gomes, anjos em forma humana, que, no princípio, sem nenhuma intimidade com minha pessoa, depositaram confiança e cuidados por mim durante esta jornada longe de casa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, pela disponibilidade em suas importantes e valiosas orientações para a produção deste trabalho, possibilitando, assim, a construção de um conhecimento capaz de estimular a pesquisa com o necessário rigor científico e, conseqüentemente, o crescimento acadêmico-profissional. Pela firmeza nas palavras e certeza de dias melhores em prol da qualidade na pesquisa educacional, muito obrigada.

A todos os membros da banca examinadora, pelo profissionalismo, respeito, seriedade, disponibilidade de participar deste momento pedagógico e de muito aprendizado; pelas contribuições para a construção final desta dissertação, meus sinceros agradecimentos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em especial à Profa. Dra. Lília Colares, pelo apoio incondicional nos momentos de leitura, pesquisa e produção, enfim, por suas essenciais orientações nessa caminhada.

À Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), pelo auxílio financeiro, o qual contribuiu significativamente para a realização desta pesquisa.

A todos que gentilmente e efetivamente colaboraram com esta pesquisa, participando das entrevistas, fornecendo dados essenciais sobre o tema proposto, meus agradecimentos.

A todos os colegas de turma e do Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) na Ufopa, pois através do convívio foi possível o compartilhamento de experiências e conhecimentos necessários ao crescimento acadêmico-profissional, em especial às minhas amigas: Glez Rodrigues Freitas, Raimunda Adriana, Rosana Ramos, Elmara Guimarães e Maria Eliane, por seus conselhos, ensinamentos, interlocuções intelectuais, trocas de experiências inesquecíveis, apoio nos momentos difíceis e comunhão nos momentos felizes, tudo o que vivenciamos nos momentos de amizade e parceria considero de extrema importância para o crescimento humano e intelectual.

RESUMO

A partir dos anos de 1990, é possível evidenciar no Brasil que as questões que envolvem a organização e implementação de políticas educacionais para a formação de professores da educação básica pública se intensificaram consideravelmente. Tal formação é vislumbrada no intento de minimizar os problemas relacionados ao fracasso escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino, e ainda, na intenção de valorização desses profissionais. A pesquisa da qual resulta esta dissertação teve como objetivo geral analisar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) enquanto uma política educacional do Ministério da Educação (MEC) para a formação docente e seu processo de implementação na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) diante da demanda por capacitação profissional no município de Monte Alegre, tendo em vista seu modo de funcionamento, objetivos e intencionalidades, assim como sua área de abrangência no que diz respeito à formação docente no período de 2010-2014. Com o apoio das referências analíticas disponíveis na produção bibliográfica sobre o tema, utilizamos a abordagem qualitativa para a análise das normas reguladoras do PARFOR, das informações disponíveis no site eletrônico que gerencia o processo de inscrição e seleção dos professores – Plataforma Freire, os questionários e as entrevistas realizadas com os coordenadores do PARFOR nos municípios de Santarém e Monte Alegre e com o Secretário de Educação do município de Monte Alegre. A partir desta análise foi possível evidenciar particularidades no processo de implementação deste Plano na Ufopa, seus limites e possibilidades, sucessos e fragilidades, assim como foi possível obter dados quantitativos que revelam o alcance deste Plano no que diz respeito à formação/capacitação de docentes que atuam na Educação Básica pública na região Oeste do Pará.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Docente. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Ufopa.

ABSTRACT

From the 90's on, it is possible to highlight in Brazil that the issues which comprehend the organization and implementation of educational policies for teachers' background concerning the public basic education have been considerably intensified, where such background intends to minimize problems regarding school failure in order to improve teaching quality, and furthermore, value these professionals. This way, this paper is inserted in the qualitative approach for data analysis. It has as a general objective to analyze the National Plan of Teachers' Background concerning Basic Education (PARFOR) as an educational policy of the Education Ministry (MEC) for teaching background and its implementation process at the Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) in front of the demand regarding professional training in Monte Alegre town, aiming its operating mode, goals and intentions, as well as its coverage area concerning the teaching background in the period of 2010 – 2014. As analytical references the bibliographic production about the theme, the PARFOR regulatory rules, the available information at the electronic website which manages the process of teachers' registration and selection – Platform Freire, the questionnaires and surveys applied to the PARFOR coordinators in Santarém and Monte Alegre cities and to the Education Secretary of Monte Alegre city were used. From this analysis, it was possible to highlight the features in the implementation process concerning this Plan at this University, its limits and possibilities, successes and weaknesses, as it was possible to obtain quantitative data which show this Plan achievement concerning teachers' background / training who deal with the public Basic Education in the west region of Pará.

Keywords: Educational Policies. Teachers' background. National Plan of Teachers' Background concerning Basic Education. Ufopa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Assessoria de Comunicação Social
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODES/SEDUC	Coordenação de Descentralização da Secretaria de Estado de Educação do Pará
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
DEB	Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação à Distância
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Florestas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano

IEG	Instituto de Engenharia e Geociências
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MC	Ministério das Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MNPEF	Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Pará
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRÓ-CONSELHO	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselheiros Escolares
PROFARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
PROFIAP	Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública

PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROFORTI	Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas da Capes
SGDOC/DEB	Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
SICAPES	Sistema Integrado Capes
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
URE	Unidade Regional de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Definição dos termos e autores adotados.....	28
Quadro 02: Etapas de política pública a partir de uma visão sequenciada do processo..	46
Quadro 03: Componentes comuns de uma política pública.....	46
Quadro 04: Cursos oferecidos no Estado do Pará.....	59
Quadro 05: Modalidades e valores das bolsas do Parfor Presencial.....	74
Quadro 06: Atribuições dos bolsistas do PARFOR na modalidade Presencial.....	75
Quadro 07: Descrição dos sistemas informatizados criados por consultores da OEI.....	77
Quadro 08: Processo de implantação das Bolsas do Parfor Presencial.....	80
Quadro 09: Legislação básica de referência do Parfor.....	81
Quadro 10: Composição das Unidades Regionais de Educação e seus respectivos pólos.....	89
Quadro 11: Polos do Parfor no Estado do Pará e Instituições Públicas de Ensino.....	92
Quadro 12: Cursos ofertados pelo Parfor no Estado do Pará.....	94
Quadro 13: Estrutura acadêmica da Ufopa.....	97
Quadro 14: 1ª Licenciatura e atuação dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura em Pedagogia –2010/2015.....	121
Quadro 15: 1ª Licenciatura e atuação dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em Biologia e Química – 2010/2015.....	122
Quadro 16: 1ª Licenciatura e atuação dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em História e Geografia – 2010/2015.....	123
Quadro 17: 1ª Licenciatura e atuação dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em Matemática e Física – 2010/2015.....	124
Quadro 18: 1ª Licenciatura e atuação dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em Letras – Português e Inglês – 2010/2015.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Municípios paraenses pertencentes à mesorregião do Baixo Amazonas que aderiram ao processo de municipalização do Ensino de 1997-2004.....	33
Tabela 02: Instituições escolares por procedência e localização que atendem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) no Município de Monte Alegre – 2014.....	35
Tabela 03: Estatística de Rendimento Final da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Letivos de 2010-2014 / Monte Alegre.....	36
Tabela 04: Dados Estatísticos do Ensino Médio – Anos Letivos de 2010-2014 / Monte Alegre.....	37
Tabela 05: Ideb do Município de Monte Alegre–5º ano do Ensino Fundamental / Período de 2009-2015.....	38
Tabela 06: Ideb do Município de Monte Alegre–9º ano do Ensino Fundamental / Período de 2009-2015.....	38
Tabela 07: Ideb da 3ª Série do Ensino Médio – Estado do Pará / Período 2009-2015..	39
Tabela 08: Escolaridade dos professores atuantes na Educação Infantil – Município de Monte Alegre 2010-2013.....	41
Tabela 09: Escolaridade dos professores atuantes no Ensino Fundamental – Município de Monte Alegre/2010-2013.....	42
Tabela 10: Escolaridade dos professores atuantes no Ensino Médio – Município de Monte Alegre/2010-2013.....	42
Tabela 11: Municípios e número de cursos da UAB no Estado do Pará.....	58
Tabela 12: Síntese Parfor 2014.....	83
Tabela 13: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior 2010 -2013.....	86
Tabela 14: Professores da Educação Básica por escolaridade 2010-2013.....	86
Tabela 15: Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental licenciados na área em que atuam no Estado do Pará 2010-2013.....	87
Tabela 16: Porcentagem de professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área em que atuam no Estado do Pará 2010-2013.....	87
Tabela 17 - Quadro geral de Professores com formação incompatível com as funções exercidas, por URE.....	91

Tabela 18 – Quantitativo total de alunos ativos do Parfor/Ufopa, por turma, por curso e por município.....	99
Tabela 19 – Resultados do Parfor/Ufopa 2010-2015 – Monte Alegre/Pará.....	114
Tabela 20 – Acadêmicos em processo de conclusão: Parfor/Ufopa 2010-2015 – Monte Alegre/Pará.....	115
Tabela 21 – Quantitativo de formandos Parfor/Ufopa 2010-2015.....	117
Tabela 22 – Situação funcional, local e série de atuação dos professores egressos do Parfor/Ufopa 2010-2015.....	118
Tabela 23 – Resultados Licenciaturas do Parfor / Ufopa – Monte Alegre / 2010-2015.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: PIBID – evolução do número de bolsas concedidas – dez. 2009 a dez. 2012	66
Gráfico 02: PIBID – Bolsas concedidas por modalidade – 2009-2012.....	66
Gráfico 03 – PIBID – Evolução do número de IES e Escolas públicas atendidas: 2009-2012.....	67
Gráfico 04: PIBID – Distribuição dos bolsistas por região, 2012.....	68
Gráfico 05: Número de professores contemplados pelo Parfor por região até o ano de 2012.....	82
Gráfico 06: Professores da educação básica cursando Parfor em 2014.....	82

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Análise por triangulação de dados.....	26
Figura 02: Mapa geográfico do município de Monte Alegre/PA.....	31
Figura 03: Localização geográfica do município de Monte Alegre/PA – cidades vizinhas e distância em relação a Belém, capital do Estado do Pará.....	32
Figura 04: Polos UAB no Estado do Pará.....	57
Figura 05: Tela Inicial da Plataforma Freire.....	72
Figura 06: Organograma da composição estrutural geral da Ufopa.....	98
Figura 07: Foto dos 170 formandos Parfor/Ufopa – Monte Alegre.....	115
Figura 08: Foto da Reitora entregando diploma ao formando – Monte Alegre.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Origem e justificativa da pesquisa.....	20
Objetivos: geral e específicos.....	22
Os sujeitos, o universo e a amostragem da pesquisa.....	22
Considerações sobre a metodologia adotada.....	23
Conceituação dos termos utilizados.....	27
Estrutura e organização da dissertação.....	29
1 CARACTERIZANDO O LOCAL DA PESQUISA	31
1.1 Perfil e localização geográfica do município de Monte Alegre.....	31
1.2 Panorama da educação escolar.....	33
1.2.1 As instituições escolares.....	34
1.2.2 Perfil dos alunos: matrícula, aprovação, reprovação, evasão e Ideb.....	35
1.2.3 Atuação e escolaridade dos professores.....	41
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	44
2.1 Considerações teóricas e metodológicas para análise de políticas públicas.....	45
2.2 Iniciativas e proposições do MEC para a formação de professores no Brasil a partir da promulgação da LDB Lei n.º 9.394/96.....	49
2.2.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – 2006.....	52
2.2.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007.....	61
2.2.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – 2007.....	64
3 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E METAS	69
3.1 Legislação: normativas, decretos e portarias.....	69
3.2 A educação e a formação de professores no Estado do Pará.....	84
3.3 Implantação e implementação do Parfor no Estado do Pará: Limites e possibilidades para a formação docente.....	91
4 O PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)	96

4.1 A estrutura acadêmica da Ufopa e o processo de implantação do Parfor.....	96
4.2 O Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre: Limites e possibilidades para a formação docente.....	100
4.2.1 Práticas de Gestão do Parfor na Ufopa.....	101
4.2.2 Características do processo de implementação.....	106
4.2.3 Percepções e impressões sobre os resultados alcançados.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	141
Anexo 01 – Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.....	142
Anexo 02 – Diário Oficial da União nº 130, de 9 de Julho de 2010.....	150
Anexo 03 – Termo de Cooperação Simplificado de 15 de Julho de 2010.....	151
Anexo 04 – Termo de Cooperação Aditivo de 23 de Novembro de 2010.....	153
Anexo 05 – Termo Aditivo de Cooperação de 15 de Julho de 2011.....	156
APÊNDICES.....	159
Apêndice A – Termo de Consentimento do responsável pela Instituição.....	160
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	161
Apêndice C – Roteiro da Entrevista com o Coordenador Geral do Parfor	162
Apêndice D – Roteiro da Entrevista com o Coordenador Local do Parfor na Ufopa – Monte Alegre.....	164
Apêndice E – Roteiro da Entrevista com o Secretário Municipal de Educação do Município de Monte Alegre.....	166
Apêndice F – Questionário Semiestruturado dados da Secretaria Parfor/Ufopa.....	168
Apêndice G – Questionário Semi-estruturado com a solicitação de dados à Coordenação Local do Parfor/Ufopa – Monte Alegre/Pará.....	169

INTRODUÇÃO

Origem e justificativa da pesquisa

Diante dos problemas relacionados à falta de qualidade no ensino público brasileiro, especialmente após a sua redemocratização e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996 (LDB), o professor tem sido alvo de debates com vistas à sua qualificação profissional. Tal qualificação é entendida como importante e necessária para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Disto decorre a formulação e execução de políticas educacionais relativas à formação de professores.

Por sua vez, a literatura revela um consenso entre vários estudiosos¹ sobre a temática “Políticas Educacionais”: de que as políticas públicas voltadas para formação/qualificação docente – concebidas nas últimas décadas do século XX e ainda em desenvolvimento no século XXI – estão intimamente ligadas às transformações no mundo capitalista contemporâneo.

Estes estudos e pesquisas advogam a favor da formação docente de forma adequada à atuação profissional apresentando-se como condição para que haja uma melhor qualidade no ensino.

Diante deste cenário, surgiu o interesse em pesquisar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), decorrente de minha inserção e atuação profissional no campo educacional, pois, em 2009, fiz parte da equipe gestora de escolas públicas da Educação Básica no Município de Monte Alegre, Estado do Pará, ano em que este Plano de Formação Docente foi instituído.

No ano de 2010, atuei como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação em algumas escolas do campo. A partir do ano de 2011, paralela à atuação como gestora escolar, ingressei como educadora em Institutos de Educação Superior particulares em alguns municípios no interior da Amazônia, sobretudo nos Cursos de Biologia, Educação Física e Pedagogia.

A partir dessas experiências, principalmente da atuação como gestora escolar, compreendi a necessidade de formação e/ou adequação de alguns professores diante de sua atuação profissional, pois era evidente entre esses professores anseios, dificuldades, angústias e frustrações frente aos problemas relacionados ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e, muitas vezes, da incapacidade de resolvê-los.

¹ Podemos destacar: Barreto (1991); Diniz-Pereira (2011); Freitas (2007); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Mainardes (2011); Saviani (2008), entre outros.

Corroborando com os princípios de que a formação docente torna-se necessária diante de tais problemas, iniciou-se o interesse em conhecer o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado no município de Monte Alegre, no ano de 2010, pela recém-criada Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A oferta dos cursos tornou-se motivo de muita euforia entre os profissionais da educação que almejavam a formação inicial ou continuada.

No período que antecedeu o início das aulas, ocorreu um encontro com a participação de vários profissionais da educação e com professores que tiveram suas inscrições validadas e matrícula efetivada. No decorrer deste encontro, foram apresentados dados referentes à educação e, principalmente, sobre o perfil dos professores em atividade no Estado do Pará. Esses dados revelavam um alto índice de professores atuantes da educação básica pública sem formação e/ou com formação inadequada à área de sua atuação. Naquele momento o PARFOR era apresentado como alternativa para resolver o problema e mudar o panorama educacional, não apenas em nível nacional, como também no Estado do Pará e, conseqüentemente, no município de Monte Alegre.

Compreender esta política de formação docente motivou-me a escrever um projeto de pesquisa e submeter-me à seleção no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. O projeto inicial tinha como título: “POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC E QUALIDADE DO ENSINO: Uma análise sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado do Pará”. Porém, a partir das atividades no âmbito do curso (disciplinas, seminários, congressos, encontros nos grupos de pesquisa e orientações) e sob a influência das novas concepções, percepções e entendimentos sobre esta política, a pergunta de pesquisa foi reelaborada e passou a ter a seguinte formulação: **Como o Parfor vem sendo desenvolvido na Ufopa (Campus Monte Alegre) e quais suas contribuições para modificar/melhorar a realidade educacional?**

Dessa forma, considero importante a viabilização deste estudo, uma vez que o surgimento do Parfor se deu a partir da necessidade de formar/capacitar docentes em serviço, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, para que o objetivo do Parfor seja alcançado, é imprescindível que sua execução ocorra com eficiência e atinja os docentes que não se encontram em condições adequadas² para o exercício de suas atividades profissionais, ou seja, aqueles que ainda não

² Também chamados de “professores leigos”, termo empregado para designar os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm formação em nível médio, na modalidade normal (antigo

possuem formação em nível superior em cursos de licenciatura, ou aqueles que, mesmo possuindo, atuam em área diferente de sua formação, o que justifica uma segunda licenciatura.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa buscou analisar o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) enquanto uma política educacional do Ministério da Educação (MEC) para a formação docente e seu processo de implementação na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), diante da demanda por capacitação profissional no município de Monte Alegre no período de 2010 a 2014.

Em face do objetivo geral, elencamos os objetivos específicos para efetivação desta pesquisa:

- **Caracterizar** o Município de Monte Alegre e sua realidade educacional, no que diz respeito à Educação Básica, no período de 2010-2014;
- **Apresentar** políticas públicas para a formação de professores da Educação Básica no Brasil após a promulgação da LDB n.º 9.394/96;
- **Descrever** o Parfor a partir dos documentos oficiais que o regulamentam e seu processo de implantação e implementação no Estado do Pará;
- **Delinear** o processo de implementação do Parfor na Ufopa a partir dos documentos oficiais e das concepções dos atores envolvidos neste processo, assim como sua área de abrangência no que diz respeito aos aspectos quantitativos, tendo como recorte histórico o período de 2010-2014.

Os sujeitos, o universo e a amostragem da pesquisa:

Os sujeitos delimitados para esta pesquisa foram: 1) a Coordenadora Geral do Parfor na Ufopa; 2) o Coordenador do Parfor no município de Monte Alegre e; 3) o Secretário de Educação deste Município, que por determinação legal deste Plano deverá participar efetivamente, em parceria com o gestor municipal do processo de implementação do Parfor,

magistério). Nas concepções de Gatti, Barreto e André (2011) este termo refere-se também àqueles professores que não possuem habilitação mínima legal para o exercício do magistério.

tendo em vista que este Plano deverá funcionar em regime de colaboração entre os entes federados: União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Através desta Universidade, o Parfor possui 07 (sete) polos de funcionamento em diferentes municípios³ da Região Oeste Paraense. No entanto, delimitamos o município de Monte Alegre para a realização desta pesquisa, devido ter sido o polo que atendeu e formou o maior número de professores-alunos no período de 2010-2014, recorte histórico desta pesquisa.

Considerações sobre a metodologia adotada

As razões e concepções expostas até aqui justificam a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa com uma fase bibliográfica e documental a respeito do Parfor, desde sua dinâmica organizacional até sua área de abrangência e uma fase de campo com a utilização de questionários e entrevistas semiestruturados.

Tendo em vista o caminho metodológico percorrido para a realização desta análise, defendemos como imprescindível entender os princípios que nortearam a formulação desta política educacional para formação de professores para então buscar a compreensão do seu processo de implementação e, posteriormente, dos resultados alcançados em termos quantitativos.

O referencial teórico utilizado para a compreensão do processo de implementação do PARFOR está fundamentado em autores que estudam a temática em questão, com enfoques em: Políticas Educacionais, Políticas Públicas, Análise de políticas públicas, Formação Docente, dentre outros estudiosos que nos trouxeram reflexões importantes para a compreensão da complexidade sobre o objeto de estudo em questão.

Os dados utilizados foram obtidos a partir 1) Dos documentos oficiais do Parfor: Decretos, Portarias, Resoluções e Manual Operativo do Plano; 2) Dos questionários semiestruturados aplicados aos Coordenadores do Parfor; 3) Das entrevistas realizadas com estes coordenadores e com o Secretário Municipal de Educação.

Assim, os documentos permitiram analisar o que está definido oficialmente e as entrevistas e questionários nos permitiram realizar a análise do que está sendo efetivado na prática, levando sempre em consideração o referencial teórico adotado, para então, tecermos

³ Os sete municípios onde funcionam os polos do Parfor através da Ufopa são: Santarém, Alenquer, Juruti, Oriximiná, Óbidos, Itaituba e Monte Alegre.

compreensões próprias. Com relação às entrevistas, as utilizaremos no sentido apontado por Bauer e Gaskell (2003, p. 73):

um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.

Assim, as entrevistas foram realizadas na intenção de descobrir aspectos que não estão explícitos nos documentos oficiais, analisados a partir da compreensão dos sujeitos entrevistados a respeito dessa política de formação docente. As perguntas inerentes à entrevista estão diretamente ligadas ao processo de implementação do Parfor na Ufopa e à atuação de cada sujeito diante desse processo.

As análises, tanto dos documentos quanto das entrevistas e questionários levaram em consideração o conteúdo a partir da definição de categorias temáticas, como também, os objetivos que orientaram a pesquisa.

De acordo com Minayo (2008, p.308), esta técnica “parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” e consiste em compreender os resultados de forma interpretativa a partir da utilização de critérios claramente definidos sobre os registros fornecidos, decididos nesta pesquisa por três categorias de análise: 1) Gestão; 2) Implementação e 3) Resultados alcançados.

De acordo com Gomes (2001, p. 71) trabalhar com categorias significa estabelecer classificações, agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de englobar tudo isso. Ele defende que podem ser utilizadas em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa e que

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas.

Assim, optamos por definir as categorias de análise antes do trabalho de campo, no entanto, como explicita este autor, após a coleta de dados tornou-se necessário

comparamos as categorias gerais estabelecidas antes da coleta de dados com as categorias que surgiram ao longo do trabalho de campo e, assim, delimitamos essas categorias de análise.

De posse do material coletado e a partir das leituras realizadas, analisamos, em segundo plano, a área de abrangência desta política. Porém, como citado anteriormente, este não constituiu o foco principal desta pesquisa, mas demonstramos para fins de melhor compreensão deste plano.

Embora a pesquisa esteja alicerçada na abordagem qualitativa, também foram utilizados dados quantitativos visando à compreensão dos resultados alcançados, pois, de acordo com André (1995, p. 24):

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão presentes o meu quadro de referências, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (...) mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números (...). No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa.

Para a questão central desta análise nos baseamos no processo de implementação do PARFOR, defendendo a ideia de que este momento, na maioria das vezes, não é analisado, sendo evidenciados apenas as diretrizes e os resultados (positivos ou negativos), porém o processo de implementação é considerado relevante diante das particularidades e singularidades referentes ao contexto social, político e econômico em que uma política pública de qualquer natureza é desenvolvida. Essas características é que possibilitam a compreensão dos resultados, para se ter clareza de que este processo é dinâmico e, ao mesmo tempo, provisório, além de ocorrer em um dado momento histórico. Como explicita Minayo (2001, p. 14):

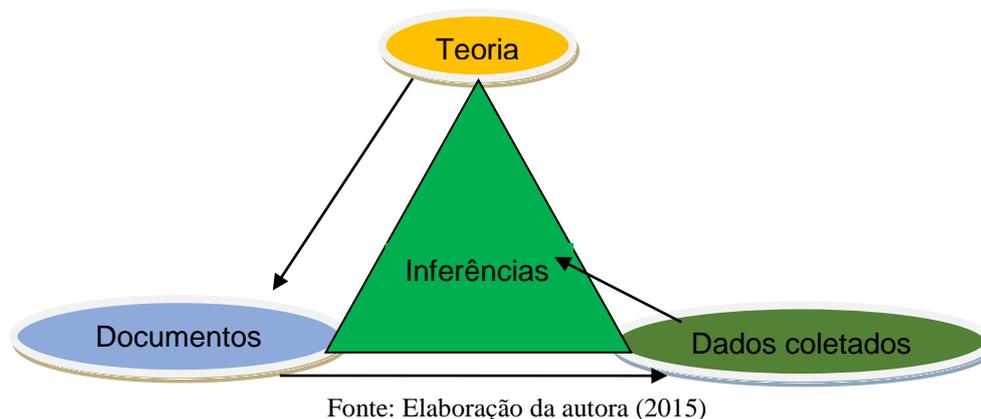
O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, o provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Corroborando com estes princípios Saravia e Ferrarezi (2006, p. 25), ao analisarem as modificações ocorridas no cenário mais amplo diante da elaboração de planos realizados pelo Estado, explicitam que “As transformações do cenário internacional exigiram a adoção de formas mais flexíveis de planejamento e administração” e assim surge a técnica denominada de planejamento estratégico, isto é,

um planejamento que leva em consideração as variáveis externas à organização, a maioria delas não controláveis pelos gerentes. O dinamismo do contexto exigia estratégias e não mais metas e objetivos claros, bem delimitados e rígidos. A necessidade de auscultar a conjuntura e prever a evolução da estrutura socioeconômica tornou imprescindíveis as técnicas de construção de cenários. Essas permitiram modelar organizações capazes de implementar suas estratégias em cenários alternativos.

Dada a preocupação em manter o rigor metodológico e ainda a validade dos dados encontrados nesta pesquisa, utilizamos também a ferramenta/estratégia da triangulação de dados, a qual neste estudo teve como objetivo a comparação dos dados coletados de diferentes fontes (Referencial Teórico, informações encontradas nos documentos e os dados coletados nas entrevistas e nos questionários aplicados) para, finalmente, construirmos as inferências devidas. Como ilustrado na **Figura 01**:

Figura 01: Análise por triangulação de dados



De acordo com as concepções de Azevedo et al. (2013, p. 4),

A triangulação significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa [...] a triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos.

Essas três fontes de dados constituíram relevantes informações para a análise e compreensão desta política pública educacional, considerando não apenas as diretrizes e objetivos expressos nos documentos oficiais, mas também as condições locais para seu desenvolvimento e aplicação.

O contexto histórico mais amplo e particular também foram evidenciados na intenção de entender a atuação dos diferentes sujeitos envolvidos em sua articulação, tendo em vista que este programa foi planejado para ser implementado a partir de um regime de

colaboração entre os entes federados e os municípios, considerados entes essenciais diante de sua viabilização.

Dessa forma, consideramos o contexto histórico nacional em que as políticas públicas para a formação docente foram implementadas a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o contexto histórico estadual diante da realidade educacional do Estado do Pará e, por fim, o contexto local da pesquisa.

Conceituação/definição dos termos utilizados:

De acordo com a literatura utilizada⁴, foi possível compreender que, para realizarmos análises de políticas públicas, tornaram-se necessárias a definição e a conceituação dos termos utilizados, a fim de se obter melhor entendimento a partir da abordagem/enfoque que elegemos para a realização da mesma.

Assim, iniciamos por definir/conceituar os termos empregados neste estudo de acordo com as concepções dos autores referenciados na intenção de situar o leitor a partir da compreensão do que estamos falando. Ou seja, quais concepções nortearam a análise deste Programa de Formação Docente, para que pudéssemos observar seu processo de gestão e implementação, e, ainda, os resultados alcançados, como podemos observar no **Quadro 01**:

⁴ Amorim (2013), Azevedo (1997), Barroso (2013), Cavalcanti (2007), Höfling (2001), Leite *et al.* (2010), Saravia e Ferrarezi (2006).

Quadro 01: Definição dos termos e autores adotados

Termos utilizados	Autores	Definição
Estado	Höfling (2001)	O conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico e que possibilitam a ação do governo.
Governo	Höfling (2001)	O conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.
Políticas Educacionais	Azevedo (1997)	(...) no campo educacional passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política estatal. Tratam-se, pois, de estudos que, em sua maioria, e, portanto se utilizam de ferramentas teórico-metodológicas comumente empregadas nas investigações deste campo.
Políticas Públicas	Barroso (2013)	São vistas como uma resposta dada pelas autoridades estatais a um problema que tem um impacto público.
	Höfling (2001)	Políticas de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.
	Saravia e Ferrarezi (2006)	É um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.
Análise de políticas públicas	Dye (1992) <i>Apud</i> Cavalcanti (2007)	É uma investigação sistemática que estuda sobre o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz. Nesse sentido, o estudo das políticas públicas é uma descrição e explicação das causas e consequências das ações do governo.
Formação Docente	Amorim (2013)	Realizada de forma contextualizada, com vistas a dar conta das necessidades para exercer uma <i>práxis</i> pedagógica qualificada de fato e de direito, para além da visão apenas certificatória.
Educação de qualidade	Leite <i>et al.</i> (2010)	Relaciona-se ao que estes autores afirmam: “É essencial reconhecer que não existe educação de qualidade sem docente de qualidade”.
Implementação	Cavalcanti (2007)	É o momento em que são realizadas as ações planejadas, através de instituições e grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada com objetivos de cumprir as decisões já tomadas. Nessa dinâmica, pode-se detectar uma diversidade de interesses e jogos de poder, envolvendo diferentes atores, poderes públicos (executivo e legislativo), instituições (públicas e privadas), entidades profissionais, além dos próprios atingidos pela política.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Estrutura e organização da dissertação:

A presente dissertação está organizada em quatro seções. A primeira seção, intitulada **“Caracterizando o local da pesquisa”**, objetivou situar o leitor no contexto da pesquisa e retrata aspectos relacionados ao perfil e localização geográfica do município de Monte Alegre, dados estatísticos sobre as Instituições escolares, escolaridade dos professores e o perfil dos alunos no período de 2010-2014, trazendo, desta forma, um panorama da educação básica neste município. Estes dados foram apresentados como imprescindíveis para que pudéssemos entender as atividades de gestão e implementação desta política em âmbito local e até mesmo os resultados alcançados.

A segunda seção intitulada **“Políticas Públicas para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil”** teve por objetivo demonstrar a mobilização do governo federal diante das políticas públicas para a formação de profissionais do magistério da educação básica, concretizadas a partir de ações e programas. Em seu primeiro tópico foram evidenciadas algumas “Considerações teóricas e metodológicas para análise de políticas públicas”. O segundo tópico aborda questões referentes às “Iniciativas e proposições do Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores no Brasil pós LDB – Lei nº 9.394/96”. O terceiro aborda questões relacionadas ao “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” e o quarto tópico explicita “o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”.

A terceira seção descreve o **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)**, tendo em vista seus princípios, objetivos e metas a partir de sua Legislação: Normativas, Decretos e Portarias. Traz ainda aspectos relacionados à implantação e implementação deste Plano no Estado do Pará, assim como aspectos relacionados ao seu alcance no que diz respeito aos aspectos quantitativos diante da demanda de formação docente neste Estado e, ainda, o panorama educacional a partir de documentos que evidenciaram algumas políticas para reverter os problemas e dificuldades evidenciados neste setor. O primeiro documento refere-se ao “Plano Estadual de Educação do Estado do Pará” elaborado em 2007, com revisão e aprovação em 2010 e 2015. O segundo diz respeito ao “Plano de Formação docente do Estado do Pará”, elaborado em 2008. A análise dos documentos citados objetivou demonstrar como este Estado tem se organizado diante dos problemas relativos à educação e, principalmente, da necessidade de formação docente vivenciada, pois, a partir desses dados, buscamos a compreensão sobre o PARFOR diante da realidade dos docentes neste Estado.

Na quarta e última seção denominada “**O Parfor na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)**” revelamos aspectos relacionados ao processo de implantação, implementação e gestão deste Plano na Ufopa, a partir dos documentos que o regulamentam e a partir das percepções e concepções dos sujeitos pesquisados. Traz ainda aspectos relacionados aos resultados alcançados em termos quantitativos na região oeste paraense, mais especificamente no município de Monte Alegre, com o trabalho desenvolvido por esta Universidade.

Por fim, nas **Considerações Finais**, pontuamos os resultados e conclusões deste trabalho, tomando por base a questão norteadora e os objetivos propostos, a partir da identificação dos elementos constitutivos do processo de implementação do Parfor na Ufopa (Campus Monte Alegre) e as possíveis contribuições deste plano para melhorar a realidade educacional diante da demanda por formação docente neste município.

1 CARACTERIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

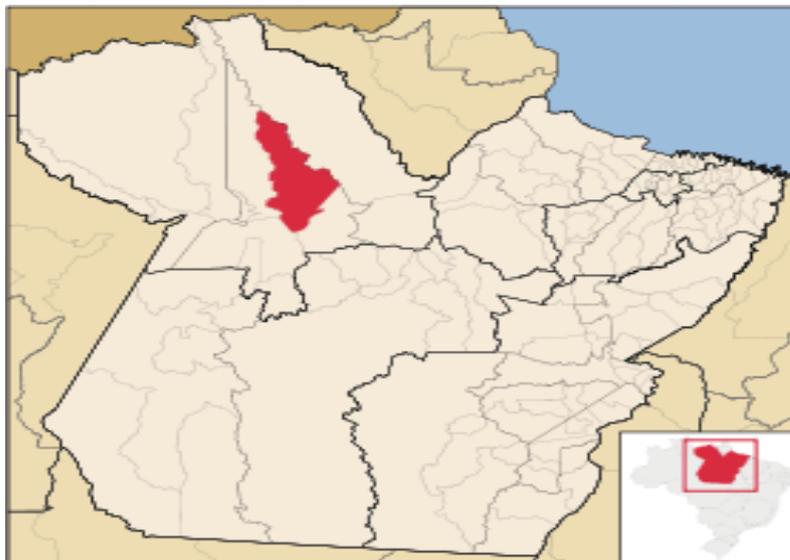
Esta sessão tem por objetivo situar o leitor no contexto histórico e educacional onde a pesquisa foi realizada, tendo como recorte histórico o período de 2010-2014. Retrata aspectos relacionados à caracterização do local da pesquisa: 1) Perfil e localização geográfica do município de Monte Alegre; 2) Dados estatísticos sobre a educação escolar básica; 3) As Instituições escolares; 4) Perfil dos alunos: matrícula, aprovação, reprovação, evasão e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ainda; 4) Atuação e escolaridade dos professores.

Estes dados foram relevantes para o entendimento das atividades de gestão e implementação desta política em âmbito local e até mesmo os resultados alcançados. Ou seja, o desenho final desta política de formação docente no período e local pesquisado.

1.1 Perfil e localização geográfica do município de Monte Alegre

De acordo com os dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Monte Alegre é um município brasileiro pertencente ao Estado do Pará e como mostra a **figura 02**, está localizado na zona do Baixo-Amazonas.

Figura 02: Mapa geográfico do município de Monte Alegre/PA

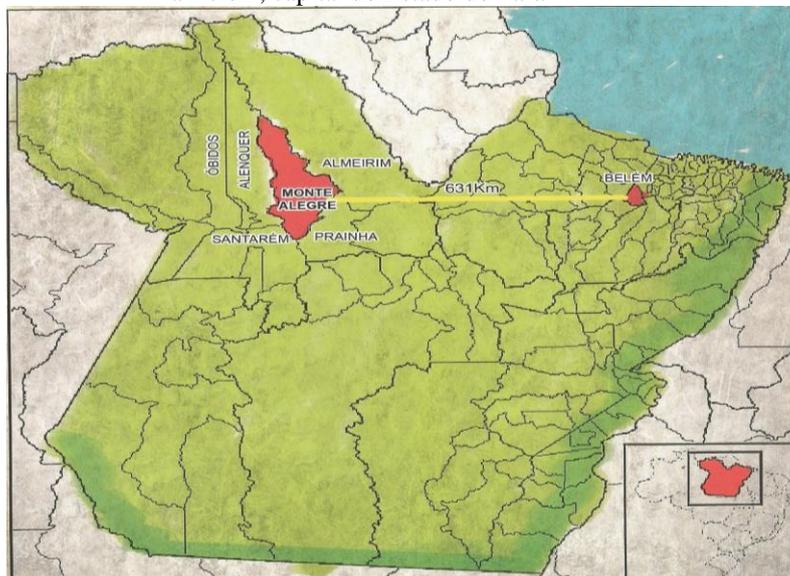


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015).

De acordo com Silva (2011) está localizado na região Norte do Brasil, no noroeste do Estado do Pará, sendo parte integrante da maior floresta tropical do mundo, a floresta Amazônica, tendo como vizinhos os municípios de Santarém, Óbidos, Alenquer, Almeirim e

Prainha, o qual se localiza a uma distância de 631 quilômetros (km) em linha reta de Belém, capital do Estado do Pará, como demonstra a **Figura 03**.

Figura 03: Localização geográfica do município de Monte Alegre/PA – cidades vizinhas e distância em relação a Belém, capital do Estado do Pará



Fonte: Silva (2011).

Segundo o IBGE, desconhece-se a data precisa da fundação do núcleo que originou a atual sede do município de Monte Alegre. Há divergências quanto ao seu fundador, mas segundo tradição, foi criado pelos Padres da Piedade, juntamente com os índios da aldeia de Gurupatuba, situada à margem do rio de mesmo nome. Entretanto, o relatório datado de 1751, do Bacharel João Antônio Diniz da Cruz Pinheiro, que inspecionou as missões da Amazônia, afirma que Monte Alegre fora fundada pelos Capuchos de São José, pertencentes à mesma ordem Franciscana dos Padres da Piedade, porém de outra província religiosa.

Em 1758, o Governador e Capitão-General do Grão Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, outorgou-lhe a categoria de Vila, denominando-a de Vila Real de São Francisco de Assis de Monte Alegre. De acordo com Silva (2011, p. 25),

A escolha desse nome foi uma ação pensada que teve a autoria atribuída ao Primeiro-Ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, irmão de Mendonça Furtado. O objetivo era que Portugal ficasse com as terras que estavam sob o seu controle.

Assim, a comarca de Monte Alegre foi criada em 1873 e, em 15 de Março de 1880, a sede do município adquiriu categoria de cidade através da Lei Provincial nº 970. Até o ano de 2014 sua população estimava-se em 56.231 habitantes⁵, com área da unidade

⁵ Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014, publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Disponível em:

territorial de 18.152,560 (km²) e densidade demográfica (hab/km²) de 3,06 e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) até o ano de 2010 era de 0,589.

1.2 Panorama da Educação Escolar

Levando em consideração as questões de ordem educacional e tendo em vista o processo de municipalização⁶ no Brasil, o Estado do Pará foi pioneiro no processo dos debates educacionais deste período, evidenciando questões referentes à descentralização, democratização e autonomia dos municípios. Desta forma, o município de Monte Alegre também aderiu ao processo de municipalização, sendo um dos municípios planejados pelo CODES/SEDUC⁷ para fazer parte dessas mudanças, as quais provocaram inúmeras adequações na gestão educacional deste município, conforme podemos perceber na **Tabela 01:**

Tabela 01: Municípios paraenses pertencentes à mesorregião do Baixo Amazonas que aderiram ao processo de municipalização do Ensino de 1997-2004

Nº	Município	Convênio	Nº Escolas	Nº servidores	Nº Alunos	Valor (R\$)
01	Porto de Moz	006/97	0	24	938	195.930,03
02	Almeirim	015/98	6	43	7.088	719.460,00
03	Belterra	020/98	8	71	1.243	209.002,50
04	Placas	028/98	46	37	2.272	384.930,00
05	Terra Santa	001/99	5	46	2.922	267.691,82
06	Curuá	004/00	3	6	791	188.833,80
07	Monte Alegre	007/00	40	202	6.324	1.373.763,90
08	Óbidos	009/00	14	230	7.163	1.550.945,70
09	Oriximiná	011/00	8	152	6.506	1.460.664,90
10	Prainha	004/01	12	98	10.954	1.351.669,44

Fonte: Gutierrez (2005), com destaques da autora.

Assim, essas mudanças ocorreram, de acordo com o contexto social, político e econômico predominante neste período e estiveram intimamente ligadas à relação estabelecida entre o Estado e Sociedade, o que por sua vez provocava a adequação do sistema de ensino nos estados e municípios à estrutura social vigente no país.

Como demonstra a **Tabela 01**, alguns municípios desta região aderiram ao processo de municipalização planejada pela CODES/SEDUC, dentre eles o município de

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/default.shtm>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

⁶ Para melhor compreensão desse processo recomenda-se a leitura da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e ainda Abreu (1999); Azevedo (2001); Borges (2000); Rosar (1997); Oliveira (1997) e Saviani (2003).

⁷ Coordenação de Descentralização da Secretaria de Estado de Educação do Pará – CODES/SEDUC

Monte Alegre, por meio do convênio de municipalização de nº 007/00, assinado no ano 2000, assim, o Estado do Pará transferiu para a Gestão deste município 40 (quarenta) escolas, 202 (duzentos e dois) servidores, 6.324 (seis mil trezentos e vinte e quatro) alunos e um valor estimado em R\$ 1.373.763,90 (Um milhão, trezentos e setenta e três mil, setecentos e sessenta e três reais e noventa centavos).

Podemos destacar que o processo de municipalização trouxe repercussões à formação docente, pois após a efetivação desse processo e a necessidade de dar conta da formação de professores de acordo com o estabelecido no artigo 87 da LDB, foram criados, em parcerias com as prefeituras, alguns programas de formação de professores. No entanto, esses programas de formação em serviço se distanciam de uma graduação construída dentro de uma Universidade onde há integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, esse modelo de formação docente, acaba deixando dúvidas e preocupações no que diz respeito à qualidade do ensino, uma vez que não ocorre dentro das Universidades e não conta com o aporte prático e pedagógico necessário à formação de qualidade.

1.2.1 As Instituições escolares

Ainda de acordo com dados disponíveis no site do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e ainda em conformidade com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação deste município, demonstra-se na **Tabela 02** o quantitativo e o perfil das instituições escolares existentes e em funcionamento que atendiam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), caracterizadas de acordo com sua procedência, localização e níveis de ensino. Esses dados são referentes ao ano letivo de 2014, ressaltando-se que os dados da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foram obtidos através da Secretaria de Municipal de Educação e os da Educação Básica (Ensino Médio) obtidos junto à 6ª Unidade Regional de Educação (6ª URE) e no site do IBGE e do INEP.

Tabela 02: Número de Instituições escolares por procedência e localização que atendem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) no Município de Monte Alegre – 2014

Instituições Escolares	Procedência	Localização	Quantidade
Escolas de Ensino Fundamental	Públicas municipais	Zona Urbana	19
Escolas de Ensino Fundamental	Públicas municipais	Zona Rural	134
Escolas de Ensino Fundamental	Privada	Zona Urbana	02
Escolas de Ensino Fundamental	Privada	Zona Rural	-
Escolas de Ensino Médio	Públicas Estaduais	Zona Urbana	04
Escolas de Ensino Médio	Públicas Estaduais	Zona Rural	-
Total de Instituições escolares			159

Fonte: IBGE/INEP e Secretaria Municipal de Educação do município de Monte Alegre (Setor de Estatística).

Como demonstra a **Tabela 02**, o município de Monte Alegre, até o ano de 2014, possuía 159 (cento e cinquenta e nove) instituições escolares, sendo 155 (cento e cinquenta e cinco) Escolas de Ensino Fundamental, com 153 (cento e cinquenta e três) de natureza pública municipal e 02 (duas) de natureza privada, localizadas nas zonas urbana e rural; e ainda 04 (quatro) Escolas de Ensino Médio de natureza pública estadual com sede na zona urbana do município e diversos polos de funcionamento na zona rural.

1.2.2 Perfil dos alunos: matrícula, aprovação, reprovação, evasão e Ideb

O perfil dos alunos da Educação Básica (Educação Infantil, 6^a à 8^a série) do Ensino de 8 anos, 1^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental de nove anos e Educação de Jovens e Adultos – EJA) será demonstrado a partir dos índices de matrícula, aprovação, reprovação, evasão, matrícula final e dados do Ideb.

Os dados obtidos na Secretaria de Educação desse município através do sistema informatizado denominado “Gestor Municipal”⁸, formam a **Tabela 03**, a qual demonstra aspectos relacionados às estatísticas de rendimento final referentes aos anos de 2010 a 2014 dos alunos da Educação Básica.

⁸ Sistema informatizado adquirido pelo município, utilizado pela Secretaria Municipal de Educação, manipulado/alimentado pelo setor de estatísticas a partir dos dados do Censo Escolar.

Tabela 03: Estatística de Rendimento Final da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Letivos de 2010-2014 / Monte Alegre

Ano	Etapas	Matrícula Inicial	Matrícula Efetiva	Aprovados	Reprovados	Evasão	Matrícula Final
2010	Educação Infantil	2.625	2.628	2.475	-	153	2.475
	Ens. Fundamental	16.678	16.478	13.526	1.605	1.347	13.841
2011	Educação Infantil	2.341	2.315	2.161	-	154	2.161
	Ens. Fundamental	16.307	16.065	13.543	1.221	1.301	14.764
2012	Educação Infantil	2.595	2.530	2.434	-	96	2.434
	Ens. Fundamental	15.497	15.043	12.281	1.481	1.281	13.762
2013	Educação Infantil	2.890	2.837	2.714	-	123	2.714
	Ens. Fundamental	15.360	15.158	12.791	1.157	1.210	13.948
2014	Educação Infantil	2.850	2.808	2.527	-	133	2.675
	Ens. Fundamental	14.895	14.740	12.110	1.710	785	13.955

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre (Setor de Estatísticas)

A partir da observação da **Tabela 03**, foi possível visualizar o panorama geral da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Monte Alegre referente aos anos letivos de 2010-2014. Neste período percebemos a redução de 10,7% na matrícula inicial no Ensino Fundamental, sendo que do número de matrícula inicial para o total de matrícula efetivada, ocorrem os casos de transferências recebidas e expedidas neste mesmo período e o aumento do índice de reprovação, que em 2010 foi de 11,6% e em 2014 foi de 12,3%. É possível perceber ainda uma taxa de reprovação muito elevada entre os alunos do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, somando um percentual de 22,66%, 16,21% e 16,20%, respectivamente.

Assim, o número total de alunos aprovados nessas etapas do ensino neste período corresponde a 83,41% e o número de reprovados corresponde a, apenas, 10,21%. Porém, não podemos deixar de considerar os critérios de não-reprovação entre os alunos da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, que, de acordo com os princípios legais desta modalidade de ensino, são promovidos para a série seguinte, podendo ser reprovados apenas a partir do 4º ano.

Em relação ao Ensino Médio nesse mesmo período apresentamos a **Tabela 04**, a qual nos traz dados referentes ao número de turmas/ano, matrícula inicial, desistência, reprovação e aprovação.

Tabela 04: Dados Estatísticos do Ensino Médio – Anos Letivos de 2010-2014 / Monte Alegre

Ano	N.º de Turmas	Matrícula Inicial	Desistentes	Reprovados	Aprovados
2010	93	3.043	444	170	2.429
2011	97	3.177	494	148	2.535
2012	102	3.349	489	178	2.682
2013	96	3.096	482	158	2.456
2014	96	3.042	404	190	2.448
Total	484	15.707	2.313	844	12.550

Fonte: 6ª Unidade Regional de Ensino – 6ª Ure (Monte Alegre)

A partir da **Tabela 04** é possível percebermos que no período de 2010-2014, as escolas de Ensino Médio nesse município formaram 484 turmas, que funcionavam nos períodos matutino, vespertino e noturno, localizadas na zona urbana e zona rural. Atenderam, inicialmente, o total de 15.707 alunos, somando 14,7% de desistência, em média 5,3% de reprovação e em média 79,9% de aprovação. Os índices de aprovação variaram neste período de 79,8%, 79,8%, 80,1%, 79,3% e 80,5%, respectivamente.

É possível perceber ainda, que apesar de o número de turmas ser igual nos anos de 2013 e 2014, o número de matrícula inicial teve decréscimo de 54 (cinquenta e quatro) alunos e o número de desistentes também diminuiu em 78 (setenta e oito) alunos, no entanto, o índice de reprovação aumentou de 158 (cento e cinquenta e oito) para 190 (cento e noventa) alunos, representando o maior índice de reprovação desde o ano de 2010.

Na intenção de demonstrar mais informações concernentes ao panorama educacional (educação básica) deste município, levamos em consideração os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), o qual é calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre a aprovação, repetência e evasão, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações no INEP e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹ – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Esse instrumento foi utilizado pela primeira vez no ano de 2005, tomando como referência o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e ainda os indicadores de fluxo. Assim, construiu-se uma escala de 0 a 10, chegando-se ao índice médio de 3,8 nesse

⁹ Composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

ano. A partir dessas informações foram estabelecidas metas progressivas para a melhoria desse índice para que até o ano de 2022¹⁰ seja atingida a meta de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os vinte países com melhor desenvolvimento educacional do mundo.

Em relação ao Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental do município de Monte Alegre, a partir do Censo Escolar, apresentamos a **Tabela 05**, correspondente aos anos de 2009 a 2015, tendo em vista que o Ideb é bienal, isto é, ocorre de dois em dois anos.

Tabela 05: Ideb do Município de Monte Alegre – 5º ano do Ensino Fundamental / Período 2009-2015

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2009	3.5	3.0
2011	4.0	3.4
2013	3.8	3.7
2015	4.2	4.0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

É possível observarmos que, entre os anos de 2009 a 2015, este município conseguiu ir além das metas projetadas, pois o desempenho de cálculo do Ideb observado variou entre 1 (um) e 6 (seis) décimos acima da meta projetada.

A **Tabela 06** demonstra os dados referentes ao Ideb do 9º ano do Ensino Fundamental observados nos anos de 2009-2015.

Tabela 06: IDEB do Município de Monte Alegre – 9º ano do Ensino Fundamental / Período 2009-2015

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2009	3.6	3.6
2011	3.6	3.8
2013	3.5	4.2
2015	3.8	4.6

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Em relação aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos, é possível perceber o alcance de metas apenas no ano de 2009, pois, nos anos de 2011, 2013 e 2015, as metas não foram atingidas, ficando com 2 (dois) décimos percentuais abaixo da meta projetada para 2011, 7 (sete) décimos abaixo da meta projetada para 2013 e 8 (oito) décimos percentuais abaixo da meta projetada para 2015.

Se considerarmos os dados apresentados pelo Ideb nesta etapa final do Ensino Fundamental, fica evidente o baixo desempenho dos alunos neste município e uma notória

¹⁰ O ano de 2022 foi definido não somente pela progressividade das metas, mas também pelo fato de nesse mesmo ano ser comemorado os 200 anos de Independência política do Brasil. (Saviani, 2007).

necessidade de mudanças para que este panorama educacional seja urgentemente modificado, pois os alunos egressos desta etapa estarão ingressando em uma nova fase do ensino básico (Ensino Médio), na qual será exigido destes, novos conceitos, novas ideias, diferentes posturas e um número maior de disciplinas e conteúdos. Tendo em vista que a meta projetada para o ano de 2017 é de 4.9, este será um desafio a ser alcançado pelas instituições escolares, que dependerá de esforços dos alunos e dos professores.

Dessa forma, percebemos a necessidade de modificações nos processos de ensino, nos conteúdos e nos valores que são propagados pela instituição escolar para que a partir dessas modificações possamos almejar mudanças nos resultados alcançados. Tendo em vista a responsabilidade do professor diante da formação educacional do aluno e diante do mundo do trabalho e das relações sociais, Colares e Colares (2013, p. 87) reafirmam que esta tarefa

afeta não apenas os que estão submetidos à formação inicial inerente à educação básica, mas, também, e por vezes essencialmente, aos que se dedicam a tarefa de ministrar a educação, uma vez que eles podem ir preparando o caminho visando à formação de um trabalhador capaz de atender às novas demandas decorrentes das profundas alterações que se processam na base produtiva e nas relações sociais.

A partir desta afirmação, apontamos a importância do professor diante do desenvolvimento de competências e habilidades no desempenho do fazer pedagógico, pois este se apresenta de forma essencial para que os problemas relacionados à formação discente sejam minimizados, ou ainda, solucionados.

Apresentamos a seguir a **Tabela 07**, que corresponde ao Ideb da 3ª série do Ensino Médio do Estado do Pará, pois nesta fase do ensino não é possível ter acesso ao Ideb de um único município.

Tabela 07: Ideb da 3ª Série do Ensino Médio – Estado do Pará / Período 2009-2015

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2009	3.0	2.7
2011	2.8	2.9
2013	2.7	3.2
2015	3.0	3.5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Percebemos que apenas no ano de 2009 a Meta Projetada foi alcançada pelas escolas de Ensino Médio do Estado do Pará. No ano de 2011 o índice observado teve um decréscimo de 1 (um) décimo abaixo da meta projetada e nos anos de 2013 e 2015 o

decréscimo foi ainda mais evidente, ficando 5 (cinco) décimos abaixo da média projetada em cada ano.

Diante deste panorama, percebemos os desafios desse Estado e, conseqüentemente, desse município em cumprir as metas projetadas, uma vez que este processo ocorrerá novamente no ano de 2017 e a meta a ser alcançada para o Ensino Médio é 4.0. Assim, apresenta-se um desafio aos professores, que juntamente com os alunos e os demais membros da comunidade escolar deverão unir-se na intenção de alcançar esta meta. E principalmente oferecer uma educação de boa qualidade e, como já defendemos, dependerá também da qualificação, capacitação e formação dos docentes.

Nesse sentido, corroboramos com as concepções de Leite et al. (2010, p. 102) quando afirmam que

o momento atual da educação brasileira traduz para seus profissionais duplo desafio: garantir o processo de democratização e aperfeiçoar a qualidade. Para enfrentá-lo com coerência, é essencial reconhecer que não existe educação de qualidade sem docente de qualidade. Dessa forma, torna-se necessário pensar um novo paradigma na formação dos professores que os tornem capazes de assumir o importante papel na dinâmica das necessárias transformações educacionais.

Tal pensamento é reforçado com as proposições expostas no documento intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, (MEC, 2008), que defende a melhoria da educação básica a partir da formação de seus professores, provindas diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.

Diante do panorama educacional desse município, percebemos que as políticas educacionais voltadas para a formação docente, apresentadas por muitos pesquisadores como possibilidade de mudanças e melhorias para a formação do aluno, não tem conseguido superar essa questão, pois, apesar, do perfil e a formação dos professores da Educação Básica que atuam no município de Monte Alegre ter melhorado significativamente nos últimos anos, os dados educacionais apresentados demonstram que a formação adequada do professor não tem se apresentado como critério para que haja melhoria na formação do aluno, uma vez que os dados do IDEB referentes ao 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio demonstram que o mesmo tem diminuído ao longo dos anos e as metas projetadas neste período (2009-2013) só foram alcançadas pelo 5º ano do ensino fundamental.

Essa questão pode ser evidenciada a partir dos dados apresentados sobre o perfil e escolaridade dos professores que atuam na educação básica desse município.

1.2.3 Atuação e escolaridade dos professores.

Em relação aos docentes que atuam na Educação Básica, a pesquisa foi realizada no período de 2010 a 2013, devido ao censo escolar, referente ao ano de 2014 ainda não ter sido consolidado, impossibilitando que o Setor Estatísticas me fornecesse esses dados.

Desta forma, mostramos a **Tabela 08**, de acordo com a série e/ou etapa em que esses professores atuam. Esta tabela demonstra a escolaridade e o quantitativo de docentes em atividade na Educação Infantil neste período:

Tabela 08: Escolaridade dos professores atuantes na Educação Infantil – Monte Alegre/ 2010-2013.

Ano	Escolaridade				Total
	Médio		Total c/ Ensino Médio	Superior (Com e sem Licenciatura)	
	Normal/ Magistério	Ensino Médio			
2010	67	04	71	41	112
2011	32	35	67	59	126
2012	18	49	67	68	135
2013	23	58	81	99	180

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre (Setor de Estatísticas).

Do ano de 2010 até o ano de 2013 os dados da **Tabela 08** demonstram aumento no número de professores atuantes na Educação Infantil com Formação Superior, pois em 2010 eram apenas 41 (quarenta e um) e, em 2013, este número elevou-se para 99 (noventa e nove) docentes, no entanto podemos notar que assim como aumentou o número de professores com formação acadêmica, aumentou também o quadro de professores atuantes, pois em 2010 eram apenas 112 (cento e doze) docentes e em 2013 aumentou para 180 (cento e oitenta) docentes. Podemos concluir que as mudanças foram significativas, pois mais de 50% dos professores atuantes na Educação Infantil em 2013 incluem-se no quadro de professores com Ensino Superior, o que por sua vez pode ser caracterizado como possibilidade para que haja uma melhoria do ensino da educação infantil neste município.

Em relação à escolaridade dos professores atuantes no Ensino Fundamental, a **Tabela 09** nos demonstra os dados neste mesmo período.

Tabela 09: Escolaridade dos professores atuantes no Ensino Fundamental – Monte Alegre/2010-2013.

Ano	Escolaridade				Total
	Médio		Total c/ Ensino Médio	Superior (Com e sem Licenciatura)	
	Normal/ Magistério	Ensino Médio			
2010	277	18	295	255	550
2011	147	130	277	320	597
2012	84	137	221	367	588
2013	53	168	221	377	598

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre (Setor de Estatísticas).

A **Tabela 09** demonstra que no ano de 2010 mais da metade dos professores atuantes no Ensino Fundamental não possuíam formação superior. Somente nos anos de 2011-2013 os professores com formação superior representaram a maioria, com uma taxa de elevação que representa acréscimo médio de 53%, 62% e 63% em cada ano, respectivamente. No entanto, como evidenciamos, a necessidade de formação docente ainda é muito elevada, pois grande parte dos docentes atuantes no Ensino Fundamental necessita de formação adequada.

Com relação aos docentes atuantes no Ensino Médio, apresentamos a **Tabela 10**, demonstrando o perfil desses professores:

Tabela 10: Escolaridade dos professores atuantes no Ensino Médio – Monte Alegre/2010-2013.

Ano	Escolaridade				Total
	Médio		Total c/ Ensino Médio	Superior (Com e sem Licenciatura)	
	Normal/ Magistério	Ensino Médio			
2010	-	01	01	92	93
2011	-	02	02	84	86
2012	-	04	04	106	110
2013	01	05	06	105	111

Fonte: IBGE/INEP/Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre (Setor de Estatísticas).

A **Tabela 10** nos mostra no período de 2010-2013 a atuação de professores com apenas o nível médio (Normal/Magistério e Ensino Médio), sendo este um número ainda muito inferior em relação aos professores com ensino superior, representando percentuais, em relação aos professores sem formação acadêmica, variando entre 99%, 98%, 97% e 95% nestes anos, respectivamente.

Através das tabelas apresentadas pudemos evidenciar a escolaridade dos professores que atuam na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Município de Monte Alegre, pertencentes ao quadro de funcionários efetivos e temporários que atuam em escolas da Zona Urbana e Rural.

Dessa forma, é possível perceber neste município, principalmente no ensino fundamental, um elevado número de professores atuantes apenas com nível médio, sendo esta uma realidade em consonância com todo o país, mas com índices que variam nas diversas regiões, porém este panorama precisa ser modificado, pois o perfil dos professores precisa se adequar à sua formação para atender os princípios da legalidade, expostos na LDB nº 9.394/96, que em seu título VI, trata dos Profissionais da Educação e em seu artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

De acordo com os princípios estabelecidos na LDB, apenas na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (1º, 2º, 3º e 4º anos), considerando o ensino fundamental de 9 anos instituído no país, serão admitidos professores com nível médio, na modalidade normal. No entanto, esta ainda não é uma realidade de acordo com os dados apresentados.

O conhecimento do panorama educacional demonstrado neste município tornou-se importante para que a partir da pesquisa de campo e, posteriormente, análise dos dados, pudéssemos compreender melhor o objeto de estudo em questão, o seu processo de gestão e de implementação, assim como os resultados alcançados. Pois o mesmo diz respeito a uma política educacional para a formação docente denominada “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)”, que foi planejada para ser implantada e implementada a partir de um regime de colaboração com participação dos entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) e a colaboração efetiva da gestão municipal.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

As políticas públicas para a formação de professores da educação básica no Brasil são gerenciadas e materializadas através de ações e programas¹¹ elaborados e implementados pelo governo federal em exercício no país e apresentam objetivos explícitos de promover mudanças significativas diante dos problemas educacionais e, assim, promover a formação adequada a esses profissionais e melhorar a qualidade do ensino.

Evidentemente, o professor torna-se alvo desta conquista por uma educação de boa qualidade, tendo em vista que as inúmeras pesquisas e estudos¹² realizados no Brasil demonstram que sua formação está aquém de atender as reais necessidades de sua atuação, diante do panorama educacional apresentado, no qual a formação adequada apresenta-se como possibilidade para que haja de fato a melhoria desejada.

Assim, as políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores emergem na intenção de oferecer a estes profissionais formações de qualidade (seja esta inicial ou continuada), melhorias salariais, melhores condições de trabalho, planos de carreira e, conseqüentemente, a valorização profissional. Tais políticas têm se intensificado, mas as condições de trabalho, a carreira/formação e os salários da maioria dos docentes que atuam na educação básica não podem ser usados como indicativos para o alcance da qualidade almejada.

Diante dessas questões, entendemos que efetivar ações que sejam eficazes para atender as necessidades elencadas são desafios para as políticas educacionais, pois todas estas surgem de problemas já evidenciados e apresentam necessidades urgentes de mudanças para que sejam resolvidos, ou ainda, minimizados, a partir de deliberações para alcançar êxito.

Para entendermos tais ações e programas, desde sua criação, sua implementação, até os seus resultados, sejam eles exitosos ou não, são necessárias algumas considerações teóricas e metodológicas relativas à análise dessas políticas. Desta forma, defendemos a ideia de que estes entendimentos facilitam a realização de um estudo analítico ponderado.

¹¹ Informações a respeito dos programas e ações aos quais nos referimos podem ser obtidas na página oficial do Ministério da Educação: Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em Maio de 2015.

¹² Podemos destacar as pesquisas e estudos realizados pelo INEP que, a partir dos dados do Censo Escolar e do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, através de seu sistema de coleta de dados, o Educacenso tem elaborado e divulgado diversas informações a respeito desses profissionais, como salário, escolarização, tempo de exercício no magistério, entre outras variáveis.

2.1 Considerações teóricas e metodológicas para análise de políticas públicas educacionais

As pesquisas sobre políticas públicas educacionais, tanto no cenário nacional¹³ quanto no internacional vêm se constituindo em um campo de investigações amplas. No entanto, ao analisar uma política educacional, faz-se necessário definir de que ponto podemos e queremos partir: se de sua gênese, de sua aplicação/implementação ou dos seus resultados; pois cada política pública se desenvolve a partir de vários estágios/etapas, como: formulação, implementação e avaliação.

Saravia e Ferrarezi (2006) defendem que toda política pública está integrada dentro do conjunto de políticas governamentais e constitui uma contribuição setorial para a busca do bem-estar coletivo e cada política inclui diferentes aspectos prioritários, dependendo de urgências e relevâncias. Esses autores percebem este processo de forma detalhada, na qual é possível verificar pelo menos 07 (sete) etapas/momentos de um processo de política pública, como demonstra o **Quadro 02**:

¹³ Podemos destacar Alvarenga et al. (2006); Chaves (1997); Dourado (2002, 2007); Freitas (2007), Gatti et al. (2011); Mancebo (2009) e Savianni (2003, 2008).

Quadro 02: Etapas de política pública a partir de uma visão sequenciada do processo.

01	Agenda	Inclusão de determinado pleito ou necessidade social na agenda, na lista de prioridades do poder público.
02	Elaboração	Consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos e o estabelecimento de prioridades.
03	Formulação	Inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro.
04	Implementação	Constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política.
05	Execução	É o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política. É pôr em prática efetiva a política, é a sua realização. Inclui o estudo dos obstáculos que se opõem à transformação de enunciados em resultados, a análise da burocracia.
06	Acompanhamento	É o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes), que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções, a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos.
07	Avaliação	Consiste na mensuração e análise, <i>a posteriori</i> , dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas.

Fonte: Saravia e Ferrarezi (2006), com adaptações da autora.

De acordo com as concepções desses autores, em consonância com as definições encontradas nos dicionários de ciência política, optamos por detalhar os componentes comuns de uma política pública, uma vez que esses componentes devem ser levados em consideração antes da análise de política pública, como mostra o **Quadro 03**:

Quadro 03: Componentes comuns de uma política pública.

01	Institucional	A política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante.
02	Decisório	A política é um conjunto-sequência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades.
03	Comportamental	Implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular.
04	Causal	São os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social.

Fonte: Saravia e Ferrarezi (2006), com destaques da autora.

A partir do **Quadro 03** é possível compreender que uma política pública surge em um determinado contexto social e depende de atores, decisões e ações consequentes para que tenham um efeito no sistema político e social.

Diante do exposto, decidimos concentrar nossa análise do processo de implementação do PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com vista a compreender o contexto local, suas particularidades/especificidades e singularidades, as diversas concepções e percepções dos atores envolvidos no processo de gestão e execução diante de seu funcionamento. E ainda, de forma secundarizada, realizar uma análise dos resultados alcançados (em termos quantitativos) através da Ufopa.

Para isso, foi necessário primeiramente realizar uma análise do contexto educacional, partindo do princípio de que os aspectos concernentes à realidade na qual esta política se insere tornam-se relevantes na intenção de compreender os motivos e causas que levaram à elaboração desta política da forma como ela se apresenta hoje. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 158), ao discorrerem sobre a análise do contexto afirmam que

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico.

Assim, a análise do contexto foi uma questão considerada neste trabalho, pois entendemos que a mesma tornou-se necessária para a compreensão do contexto educacional brasileiro, no qual o PARFOR, objeto de estudo desta pesquisa, está inserido, tendo como ponto de partida a promulgação da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB).

Se anteriormente o Estado era considerado centralizador e, ao mesmo tempo, incapaz e ineficiente em manter políticas públicas de qualidade, o Parfor surge num contexto em que a descentralização administrativa e financeira são características evidentes em um processo de transferência de responsabilidades da gestão da educação pública para todos os setores, no qual se afirma a necessidade de um regime de colaboração.

Dessa forma, este estudo norteou-se a partir das mudanças ocorridas no contexto educacional a partir dos anos de 1990, em que as questões que envolvem a organização e implementação de políticas educacionais para a formação de professores da educação básica se intensificaram consideravelmente, apresentando objetivos explícitos de oferecer a

formação mínima e necessária para o nível de ensino em que esses professores atuam e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino, pois de acordo com os objetivos explicitados nessas políticas tal formação é vislumbrada no intento de minimizar os problemas relacionados ao fracasso escolar e também na intenção de valorização desses profissionais.

Como citamos anteriormente, dentre as principais mudanças ocorridas na Legislação brasileira após os anos de 1990 podemos citar a promulgação da LDB – Lei n.º 9.394/96. Apesar da reformulação de sua versão anterior, esta lei ainda apresenta algumas dúvidas sobre o exercício profissional docente, uma vez que em seu artigo 62, explicita que será “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. (BRASIL, 1996). No entanto, no artigo 87 da mesma Lei, o qual versa sobre a Década da Educação, há uma divergência evidente no que diz respeito à formação docente, pois o § 4º do artigo 87 reza que “Até o fim da Década da Educação (1997-2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço”. Percebemos, portanto, uma discordância nas redações de uma mesma legislação.

Assim, o que foi explicitado a partir da Década da Educação, foi motivo de inúmeras mobilizações sociais para que os professores conseguissem sua formação de acordo com esse princípio e, a partir dessas mobilizações, o governo federal propôs ações e programas visando atender a esta demanda, tendo em vista que o número de professores que necessitavam de formação em todo o Brasil, seja inicial ou continuada, era bem elevado.

Após essa movimentação e de algumas avaliações realizadas por estudiosos da área¹⁴ sobre as fragilidades encontradas na LDB, no que diz respeito à formação de professores para atuar na Educação Básica, passaram-se dezessete anos de sua promulgação para que alterações fossem realizadas nesta lei. A partir da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, foi modificada a redação do artigo 62, no que diz respeito ao nível de ensino em que os professores que possuem apenas o nível médio podem atuar, determinando que sua atuação delimita-se à educação infantil e aos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental. E o artigo 87 que versava sobre a Década da Educação foi vetado, sendo o § 4º revogado. (BRASIL, 2013).

Diante dos inúmeros problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, como os altos índices de evasão, reprovação e baixos índices de aprendizagem,

¹⁴ Destacamos os estudos de Savianni (2003) e Lima (2003).

a necessidade de formação/capacitação dos professores que atuam na Educação Básica torna-se evidente. Pois estudos, eventos e pesquisas¹⁵ realizados presumem que a formação docente adequada apresenta-se como critério para que haja melhoria na qualidade do ensino. Neste mesmo intento e corroborando com este princípio, Silva (2007, p. 262) afirma que “A formação de professores desponta, nesse contexto, como condição de renovação e elevação da qualidade da educação básica e encontra-se na pauta das agendas internacionais e nacionais para a educação”.

Nota-se, portanto, que o governo federal brasileiro tem empreendido esforços na implementação e efetivação de inúmeras políticas referentes à formação de professores, porém o que se vivencia, de acordo com estudos nesta área, são situações que demonstram que tais políticas não têm causado impactos significativos ante os problemas relacionados à formação dos profissionais que atuam na educação básica pública. Estes estudos têm demonstrado que esses problemas estão além de serem resolvidos, ou ainda, minimizados, uma vez que grande parte dos professores necessita de formação superior e ainda há evidente defasagem entre a formação inicial e área de atuação desses profissionais.

No entanto, através de suas sucessivas administrações, o governo brasileiro continua implantando e implementando políticas públicas em torno da formação/capacitação docente, visando reverter o quadro ora apresentado, como é o caso do objeto de estudo desta pesquisa: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Assim, explicitamos a seguir algumas iniciativas e proposições do Ministério da Educação (MEC), a partir da promulgação da LDB n.º 9.394/96, as quais foram planejadas para serem implementadas baseadas no regime de colaboração entre os entes federados, através do envolvimento de todos os segmentos na gestão e implementação dessas políticas, visando melhores condições e maiores possibilidades de participação para a formação/capacitação docente.

2.2 Iniciativas e proposições do MEC para a formação de professores no Brasil a partir da promulgação da LDB Lei n.º 9.394/96.

Como já explicitamos anteriormente, as questões que envolvem a formação dos profissionais do magistério da educação básica são alvos de inúmeros programas e ações elaborados principalmente pelo governo federal. Seja pelo fato da precarização do trabalho docente em virtude das condições de trabalho a que muitos profissionais são submetidos, seja

¹⁵ Sobre este assunto verificar os estudos publicados recentemente de Colares; Colares (2013); Di Giorgi et al. (2010); Gatti; Barreto (2009); Gatti; Barreto; André (2011).

por questões referentes à falta de qualificação desses profissionais diante de sua atuação. O que acarreta também na falta de qualificação no ensino dispensado pelas instituições educacionais onde esses profissionais atuam.

Nesse propósito, o governo federal tem intensificado sua atuação em iniciativas e ações através do Ministério da Educação (MEC), em parceria com outros órgãos, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instituições governamentais, com a elaboração de projetos e programas visando à formação dos professores da educação básica de acordo com os preceitos estabelecidos na LDB, pois, a partir de sua promulgação, intensificaram-se as ofertas de Educação Superior no Brasil, abrindo precedentes para esta intensificação a partir da exposição de orientações e da necessidade dos docentes possuírem, no mínimo, uma licenciatura para atuarem na Educação Básica.

Outro órgão que tem contribuído para dar visibilidade à necessidade de formação dos profissionais do Magistério é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que, a partir de suas pesquisas, tem demonstrado o perfil educacional dos professores que atuam na educação básica no Brasil, contribuindo com as divulgações das informações através do Censo Escolar.

Assim, algumas mudanças ocorrem a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/96 – LDB, dentre estas se destaca a mudança em relação à regulação dos recursos destinados a estes profissionais da educação básica que antes era responsabilidade apenas do Estado e, a partir de então, passou a ser realizada também pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996, assim como pelo Decreto n.º 2.264/1997.

Este Fundo de natureza contábil abrange todos os estados brasileiros e o Distrito Federal e é composto basicamente por recursos provenientes do próprio Estado e de seus municípios, os quais são automaticamente repassados a estes, de acordo com a distribuição proporcional de matrículas efetivadas no ensino fundamental e complementados com parcelas oriundas da esfera federal, caso seu montante não atinja o valor mínimo a ser investido por aluno(a)/ano, estipulado pela União. (BRASIL. MEC, 1998).

Segundo a legislação, 60% dos recursos desse Fundo devem ser utilizados para a manutenção dos quadros do magistério do Ensino Fundamental das redes estaduais e municipais de ensino, permitindo igualmente a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores, na intenção de tornar esses profissionais habilitados ao exercício regular da

docência ou propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem. Os 40% restantes seriam direcionados para a cobertura de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No entanto, após dez anos de criação do FUNDEF (1996-2006), foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007-2020) por meio da Medida Provisória n.º 339/2006 e, posteriormente, sancionado pela Lei n.º 11.494/2007. Este último funciona basicamente com os mesmos mecanismos do FUNDEF, porém o montante de impostos que o compõe foi ampliado, causando o aumento da porcentagem referente à arrecadação de impostos para, no máximo, 20% após o ano de 2010, enquanto que, para o FUNDEF, essa arrecadação era somente de 15%, passando a contemplar os diferentes níveis e modalidades da educação básica, a qual incluía anteriormente apenas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, agora abrange também o Ensino Médio; outra modificação refere-se ao período de vigência deste Fundo, que aumentou de 10 (dez) para 14 (quatorze) anos.

Uma modalidade da educação básica que passou a ser contemplada a partir da criação do FUNDEB foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, anteriormente, na vigência do FUNDEF não podia computar suas matrículas para o recebimento de recursos. Diante dessa realidade, Carvalho (2014, p. 02) entendeu que

Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que essa modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público.

A inclusão de todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica favoreceu a EJA, tendo em vista a garantia de recursos para os municípios ou Estados que cumprissem com suas obrigações de manter ou abrir novos cursos de EJA em todo o país.

Diante da implementação de políticas públicas educacionais durante a década de 1990, a Educação de Jovens e Adultos foi pouco considerada, pois os investimentos para a EJA limitou-se ao Programa de Alfabetização Solidária, uma Organização Não-Governamental (ONG), a quem coube a responsabilidade de alfabetizar os jovens e adultos analfabetos do país. (SILVA, PRADO, BRITO, 2011).

De maneira geral, notamos que pelo menos três inovações foram incorporadas ao FUNDEB, dentre elas: 1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas. Esta não levará em consideração apenas a etapa e modalidade da educação básica, mas também a extensão do turno, assim a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno

matriculado; 2) a creche conveniada, que foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo; e 3) a atenção à educação infantil, complementada pelo Proinfância¹⁶.

Dessa forma, entendemos que esses Fundos construíram importantes bases para o desenvolvimento de políticas educacionais para a formação de docentes em serviço, possibilitando novas articulações entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores, através de convênios com universidades federais e estaduais, com a possibilidade de desenvolver programas especiais de licenciatura destinados aos professores em exercício da rede pública que não possuíam formação adequada ao exercício profissional, conforme estabelecia a LDB.

Notamos, ainda, que um fator determinante para que a formação de professores fosse considerada uma problemática central, diante da formulação das políticas governamentais desenvolvidas no Brasil, diz respeito ao desempenho dos estudantes, pois os resultados que vêm sendo divulgados ao longo do tempo revelam a necessidade urgente por mudanças no setor educacional e, desta forma, o professor torna-se alvo para que essas mudanças ocorram. Esses dados revelam também os problemas e as deficiências nos quadros de funções docentes com atuação na educação básica, na qual a formação inicial e continuada de professores vem ganhando destaque nas discussões para formulação das políticas públicas.

2.2.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Outro programa especial de licenciatura destinado aos professores em exercício da rede pública, desenvolvido pelo governo federal é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Instituído por meio do decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, é considerado como uma das medidas mais importantes do governo federal pela dimensão que assume, apresentando os seguintes objetivos:

- I – oferecer prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância e

¹⁶ Programa instituído pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, o qual financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública.

VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Parágrafo Único, Art. 1º).

De acordo com os objetivos apresentados pelo Sistema UAB, entendemos que sua maior incumbência é contribuir com a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

O Sistema UAB funciona a partir da modalidade de Educação à Distância (EaD) e sua implementação está alicerçada no estabelecimento de um regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal além de se instituir a partir do compartilhamento de responsabilidades, com auxílio da CAPES, de Secretarias do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), vinculadas ao Sistema UAB. De acordo com sua regulamentação são responsáveis pela oferta de cursos e programas de educação superior à distância e ainda de estados e municípios, os quais são responsáveis pela implantação de polos de apoio presencial do Sistema UAB.

O polo de apoio presencial caracteriza-se como uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para a realização das atividades de ensino e aprendizagem, esses polos podem ser caracterizados como efetivo ou associado, tendo o primeiro como mantenedor¹⁷ um ente federativo (Estado ou Município) e deve ser localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio (entre 20 e 50 mil habitantes) e que não possua instalações acadêmicas de nível superior; no segundo, o mantenedor caracteriza-se como uma IES integrante do Sistema UAB.

De acordo com as disposições legais desse Sistema disponíveis no site da CAPES, para que o polo UAB desempenhe suas funções de forma adequada, o mesmo deve:

- dispor de infraestrutura adequada, recursos humanos qualificados e documentação que comprove a sua institucionalização;
- disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual;
- seguir o disposto pela Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, atualizada pela Lei 11.982 de 2009, atendendo aos padrões legais de acessibilidade; e
- ter identificação visual obrigatória da CAPES/MEC, conforme disposições da Assessoria de Comunicação Social (ACS).

Cada polo deve dispor de uma equipe responsável por sua infraestrutura, composta por: 1) Coordenador de Polo; 2) Secretária(o) ou Apoio Administrativo; 3)

¹⁷ Responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos.

Técnico(s) de informática; 4) Biblioteconomista ou Auxiliar de Biblioteca; 5) Técnico(s) para laboratório pedagógico (se for o caso); 6) Pessoal de segurança; e 7) Pessoal de manutenção e limpeza.

Para a documentação necessária à institucionalização do Polo UAB depende: 1. Instrumento legal de criação do Polo UAB (compreendendo a dotação orçamentária e lotação de pessoal); 2. Orçamento anual do mantenedor incluindo as despesas do polo e 3. Modalidade de Educação a distância, a qual efetiva o funcionamento do Sistema UAB. A modalidade de Educação a Distância foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, definindo-a em seu Capítulo I, Art. 1º como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Nesta modalidade de ensino está prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais. No § 1º desse mesmo capítulo, estabelece-se que a EaD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, sendo os momentos presenciais obrigatórios. Tem como objetivos:

- I – avaliação de estudantes;
- II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Assim, a EaD é apresentada como uma das alternativas responsáveis pela expansão de vagas em diferentes níveis e modalidades do ensino, podendo ser ofertada na a) educação básica, b) educação de jovens e adultos, c) educação especial, d) educação profissional e, e) cursos e programas: sequenciais, de graduação, especialização, mestrado e doutorado, abrangendo, desta forma, os cursos de formação de professores.

Em relação à formação de professores através da EaD, Oliveira (2009, p. 2) entende que a mesma pode ser analisada sob dois aspectos principais:

o primeiro, é que não podemos pensar a EaD sem compreendê-la não apenas como “modalidade de ensino”, mas enquanto estratégia política privilegiada para a expansão da educação superior, em especial para a formação dos professores. Um segundo aspecto, ligado ao primeiro, está relacionado à compreensão de que a EaD se constitui hoje num mercado extremamente promissor especialmente se considerarmos a apropriação da EaD para baratear a oferta de cursos, já que atinge muito mais pessoas com muito menos recursos.

Muitos professores da educação básica decidem se qualificar através desta modalidade de ensino. Alguns por falta de tempo, outros pela impossibilidade de conciliação entre trabalho e estudo.

A secretaria de Educação à Distância (SEED) do MEC, que antes estava vinculada ao Sistema UAB e era responsável por sua operacionalização até abril de 2009¹⁸, publicou dois editais visando à seleção de polos municipais para apoio presencial a serem propostos pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal; e para seleção de propostas de cursos a serem implantados pelas IPES.

Este Sistema prioriza o atendimento aos docentes que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Apresenta em seu Decreto o objetivo de reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, a partir de iniciativas privadas em sua grande maioria também desenvolver amplo sistema nacional de educação superior à distância.

Como descrevem Gatti, Barreto e André (2011, p. 50), sobre a oferta de cursos à distância, a UAB

Estabelece um tripé com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. Nos municípios, são criados polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IESs e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física”.

Para o funcionamento desse sistema, o MEC propõe-se a estimular o desenvolvimento de centros de formação permanentes e ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), através de polos localizados prioritariamente no interior do país.

Como está disposto em seu decreto, a UAB desenvolveu complexo aparato de tecnologias da informação e comunicação (TIC) a serviço de seu programa de formação e até o ano de 2011, como ressaltam as autoras citadas (Idem, p. 51):

Possui atualmente um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica mídias DVD, conteúdo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem.

¹⁸ Através da Portaria n.º 318, de 2 de Abril de 2009, a operacionalização do Sistema UAB foi transferida para a CAPES.

Ainda em relação às TIC, o Sistema UAB, desde abril de 2007, através de parceria entre o MEC e a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), o Ministério das Comunicações (MC), o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e as secretarias de Educação estaduais e municipais, mantém o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), com o objetivo de conectar todas as escolas públicas à internet.

Estava à frente da gestão do Sistema UAB, a Diretoria de Educação a Distância, a qual assumiu também, de acordo com Silva (2013, p. 182)

a implementação dos cursos ofertados na modalidade a distância com o fomento da CAPES. A atuação dessa diretoria abrangia tanto ações e programas implementados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, quanto outros programas específicos operacionalizados também no âmbito da UAB.

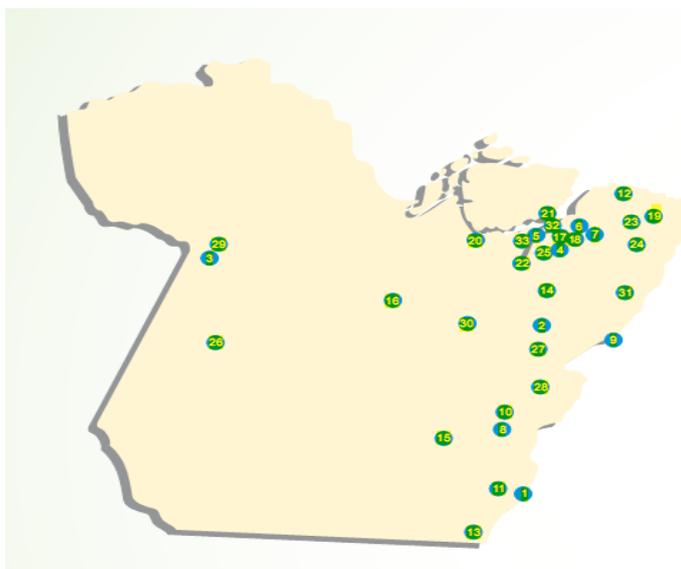
Diante da elaboração e da implementação dessa e de outras políticas para a formação dos profissionais da educação, evidenciamos inúmeras tentativas materializadas através de programas dirigidos pelo governo federal e direcionados a este setor educacional com vistas a promover a qualificação desses profissionais, dentre esses programas, como demonstra Silva (2013, p. 178-179), podemos elencar:

o Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido (PROFORTI); o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública; o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho); o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação; o Gestor II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e o Pró-Funcionário.

A partir do sistema UAB são ofertados seis mestrados na modalidade semipresencial: 1) o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), criado em 2010; 2) o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o 3) Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (Profis), lançados em 2013; 4) o Programa de Mestrado Nacional em Artes (ProfArtes), 5) Administração Pública (ProfiAP) e 6) Ensino de História (ProfHistória).

De acordo com os dados disponíveis no site da CAPES/DED/UAB, este Sistema implantou 648 (seiscentos e quarenta e oito) polos em 648 (seiscentos e quarenta e oito) municípios, distribuídos em diversos Estados, nas cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste). A **Figura 04** demonstra a configuração dos polos UAB, no Estado do Pará.

Figura 04: Polos UAB no Estado do Pará.



Fonte: DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/polos>> Acesso em 10 de setembro de 2015.

O Catálogo do Sistema UAB, atualizado em fevereiro de 2012, demonstrou que no Estado do Pará, o Sistema UAB esteve presente em 33 (trinta e três) municípios, com a implantação de 33 (trinta e três) polos, conforme demonstrou a **Figura 04**.

A **Tabela 11** apresenta os nomes dos municípios e o número de cursos ofertados em de cada polo UAB distribuídos neste Estado.

Tabela 11: Municípios e número de cursos da UAB no Estado do Pará.

Nº	Município	N.º de Cursos
01	Altamira	06
02	Barcarena	02
03	Belém	03
04	Benevides	04
05	Bragança	03
06	Breves	03
07	Bujaru	02
08	Cachoeira do Arari	02
09	Cametá	01
10	Canaã dos Carajás	08
11	Capanema	03
12	Capitão Poço	03
13	Conceição do Araguaia	09
14	Dom Eliseu	04
15	Goianésia do Pará	02
16	Igarapé-Miri	03
17	Itaituba	03
18	Jacundá	02
19	Juruti	09
20	Marabá	04
21	Moju	08
22	Muaná	08
23	Oriximiná	04
24	Pacajá	02
25	Paragominas	03
26	Parauapebas	04
27	Ponta de Pedras	02
28	Redenção	08
29	Salinópolis	09
30	Santana do Araguaia	07
31	São Sebastião da Boa Vista	03
32	Tailândia	09
33	Tucumã	09

Fonte: DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/polos>> Acesso em 10 de setembro de 2015.

Assim, a **Tabela 11** nos mostrou os nomes dos 33 (trinta e três) municípios do Estado do Pará onde existem polos do Sistema UAB e o quantitativo da oferta de cursos. No entanto, esses dados incluem os cursos ofertados nos anos de 2008 e 2009, uma vez que os dados referentes aos anos subsequentes ainda não se encontram disponíveis, impossibilitando o conhecimento de oferta após esse período.

O **Quadro 04** nos possibilita o conhecimento dos cursos oferecidos nesse mesmo período, o tipo de curso e as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela oferta dos mesmos.

Quadro 04: Cursos oferecidos no Estado do Pará.

NOME DO CURSO	TIPO DE CURSO	IES
ADMINISTRAÇÃO	BACHARELADO	UFPA
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	BACHARELADO	UFPA
BIOLOGIA	LICENCIATURA	IFPA
	LICENCIATURA	UFPA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LICENCIATURA	UFPA
CIÊNCIAS NATURAIS	LICENCIATURA	UEPA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	APERFEIÇOAMENTO	IFPA
EDUCAÇÃO DO CAMPO	LATO SENSU	IFPA
EDUCAÇÃO ETNORRACIAL	APERFEIÇOAMENTO	IFPA
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA	EXTENSÃO	IFPA
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA	EXTENSÃO	IFPA
ENSINO DE CIÊNCIAS	LATO SENSU	UFF
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	LATO SENSU	UFPA
FÍSICA	LICENCIATURA	IFPA
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	APERFEIÇOAMENTO	IFPA
	APERFEIÇOAMENTO	UFPA
GEOGRAFIA	LICENCIATURA	IFPA
GESTÃO EM ENFERMAGEM	LATO SENSU	UNIFESP
INFORMÁTICA EM SAÚDE	LATO SENSU	UNIFESP
LETRAS INGLÊS	LICENCIATURA	UFPA
LETRAS PORTUGUÊS	LICENCIATURA	UEPA
	LICENCIATURA	UFPA
MATEMÁTICA	LICENCIATURA	IFPA
	LICENCIATURA	UEPA
	LICENCIATURA	UFPA
PEDAGOGIA	LICENCIATURA	UEPA
PEDAGOGIA FORM. EDUC. INF. ANOS INIC. ENS.FUND. CIEN. TECN.	LICENCIATURA	IFPA
PLANEJAMENTO, IMPLEMEN. E GESTÃO DA EDUC. A DISTÂNCIA	LATO SENSU	UFF
QUÍMICA	LICENCIATURA	IFPA
SAÚDE PÚBLICA	TECNÓLOGO	IFPA
TECNOL. EM DESENV. DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	TECNÓLOGO	IFPA

Fonte: DED/CAPES/MEC – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:
<http://uab.capes.gov.br/index.php/polos> Acesso em 10 de setembro de 2015.

De acordo com as informações contidas no **Quadro 04**, o Sistema UAB, no Estado do Pará, oferta 22 (vinte e dois) cursos diversos, oferecidos por 05 (cinco) Instituições de Ensino Superior: 1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPA, 2) Universidade do Estado do Pará – UEPA, 3) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, 4) Universidade Federal do Pará – UFPA e 5) Universidade Federal Fluminense – UFF.

Ao analisar o programa Sistema UAB, percebemos que o objetivo do MEC foi proporcionar a democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito no país, através da oferta de diversos cursos, visando, primordialmente, a formação de professores.

No entanto, apesar do largo alcance do Sistema UAB, a ampliação da oferta de Educação Superior através deste Sistema, trouxe a precarização do trabalho docente nas universidades participantes deste programa, uma vez que o MEC não projetou recursos para

ampliar a infraestrutura, nem para aumentar o quadro de funcionários, cabendo às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) parceiras, a promoção da formação do aluno.

Os problemas relacionados ao trabalho docente na educação superior aparecem em diversos momentos dentro da universidade, as autoras Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47) afirmam que as mudanças e consequências são múltiplas, dentre elas:

(1) **precarização do trabalho docente**, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) **intensificação do regime de trabalho**, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome **novas atribuições são agendadas para os professores**, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o **preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos** para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) **submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos** onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices. (Grifos nosso).

Notamos, portanto, que, nessa lógica do aumento de certificações para os professores, é evidente a contenção de despesas para as políticas de formação docente, em que se investe/gasta menos em menor tempo e são certificados mais professores em nível superior. Esse projeto preconizado pelo Sistema UAB não prevê a criação de novas vagas para a efetivação de novos professores, pois ocorre o “aproveitamento” do quadro de docentes existentes, que receberão um adicional em seus salários na forma de bolsas de ensino¹⁹ como prestadores de serviço.

Esta realidade manifesta problemas relacionados à formação docente, uma vez que os resultados ainda são ínfimos diante das mudanças necessárias neste campo educacional. Assim, visando melhores condições para a formação de professores, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

¹⁹ As bolsas são concedidas com os seguintes valores: O docente denominado de professor-pesquisador I receberá bolsas no valor de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais e o docente denominado de professor-pesquisador II receberá bolsas no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais, as quais terão duração máxima de quatro anos. Disponível em < <http://uab.capes.gov.br/index.php/cursos-274841/43-bolsas-93819144>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

2.2.2 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Neste conjunto de ações, o governo federal, a partir do Decreto n.º 6.094/2007, através da Presidência da República, lança o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Neste mesmo ano, o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual emergiu da articulação de ações e programas²⁰, na intenção de abranger os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, propondo a construção de ações governamentais alicerçadas em princípios integradores e articuladores.

Saviani (2007, p. 1233), ao discorrer sobre as características do PDE e os inúmeros programas atrelados a ele, alega que

o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas.

Dentre as ações direcionadas à Educação Básica, Saviani (idem, ibidem) afirma que a mesma está contemplada por esse plano com 17 ações distintas, sendo 12 de caráter global e 05 de caráter específico, de acordo com os níveis de ensino.

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE – IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela internet”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 34), ao caracterizarem o PDE – 2007, afirmam que

Este consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

²⁰ De acordo com o documento intitulado “O plano de desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas, o PDE compreende mais de 40 programas.

O documento divulgado pelo Ministério da Educação, denominado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, (MEC, 2008, p. 6) preconiza que

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade.

Esse Plano determina que toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada, em que as dicotomias e diferenças entre: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, podem ser superadas a partir da efetivação do mesmo, estabelecendo que a razão de ser do PDE baseia-se precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais.

Neste sentido, o PDE apresenta-se como um plano executivo que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, baseado em uma visão sistêmica da educação e relaciona-se com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

Silva (2013) entende que o período que antecede o PDE é marcado por programas e ações desarticulados e sem complementaridade entre os mesmos, pois, ao analisá-los, defende que não foi possível evidenciar a visão sistêmica preconizada no PDE, pois este plano define que esta visão

aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. (MEC, 2008, p. 10).

Dessa forma, em 2010, os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.565 municípios do país assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE, vinculando-se estritamente ao Plano de Ações Articuladas (PAR),²¹ através do qual são elaborados os diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores.

²¹ O PAR permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino e está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

De acordo com os princípios estabelecidos nesse Plano, um dos fundamentais pontos é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Em seu tópico 2, que versa sobre o Plano de desenvolvimento da educação como programa de ação, mais especificamente sobre a formação de professores e piso salarial nacional, (MEC, 2008, p. 16) expõe que

A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica.

Uma das mudanças ocorridas a partir da efetivação do PDE refere-se à sistemática de avaliação, que antes se efetivava apenas a partir da divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos e agora passa a derivar da combinação de resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e dos resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar), caracterizando como único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Percebemos, portanto, que em todos os eixos norteadores do PDE (educação básica, superior, profissional e alfabetização), a união entre educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios explícitos neste Plano e que o mesmo possui objetivos intrinsecamente ligados à qualidade do ensino que se deseja para a educação básica pública e à formação docente. Estes seriam aspectos centrais das políticas educacionais, com atuação efetiva da CAPES, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²².

De acordo com o que está instituído neste Plano, o Sistema UAB e o PIBID alterariam o panorama atual da formação de professores, a partir de uma relação permanente entre a educação superior e a educação básica, defendendo que:

É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (idem, ibidem).

A partir das orientações preconizadas no PDE, o governo conseguiu a aprovação da Lei n.º 11.502/2007, reestruturando e designando novas atribuições para a CAPES. Dentre

²² Programa implementado pela Diretoria de Educação Básica Presencial, instituída inicialmente pelo decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

essas atribuições, a responsabilidade de atuar no fomento e no apoio a programas e ações voltados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Assim, por intermédio do decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007, foi definido seu novo estatuto e foram criados o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), a Diretoria de Educação Básica Presencial²³ e a Diretoria de Educação à Distância, como citados anteriormente.

As principais atribuições do CTC-EB consistem em: assistir, subsidiar e formular propostas relativas à atuação da CAPES em torno da educação básica, com esforços excessivos para as questões referentes à formação inicial e continuada de professores.

Vale ressaltar que a Diretoria de Educação à Distância, abrange tanto ações e programas implementados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, quantos outros programas específicos, dentre eles o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT),²⁴ implementado em 2011 e o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP)²⁵.

2.2.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste contexto das políticas para formação de professores, o PIBID é implementado a partir de 2007, com a finalidade de criar mecanismos para fomentar a iniciação à docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores e para a melhoria de qualidade da educação básica nas escolas públicas do país. Porém, sua regulamentação definitiva só foi instituída em 2010, com a publicação do Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, o qual em seu Art. 3º estabelece os seguintes objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

²³ Inicialmente teve a incumbência de implementar os seguintes programas: Observatório da Educação; Observatório da Educação Escolar Indígena; Novos Talentos – Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para a inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica; Prodência – Consolidação das Licenciaturas; PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

²⁴ O público alvo para este curso, compreende prioritariamente, professores das redes públicas de educação básica que atuem na docência na área de Matemática. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profmat>>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

²⁵ Os cursos têm por objetivo a formação e qualificação de pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais: Bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização em Gestão em Saúde. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas.

Com as orientações contidas neste Decreto, a CAPES tem dado continuidade ao PIBID através de editais, a partir dos quais as IPES interessadas apresentam seus projetos, que, quando selecionados, são concedidas bolsas aos participantes, podendo ser: estudantes de licenciatura, um coordenador institucional, um docente da instituição proponente e responsável pelo planejamento, organização e execução das atividades perante a CAPES.

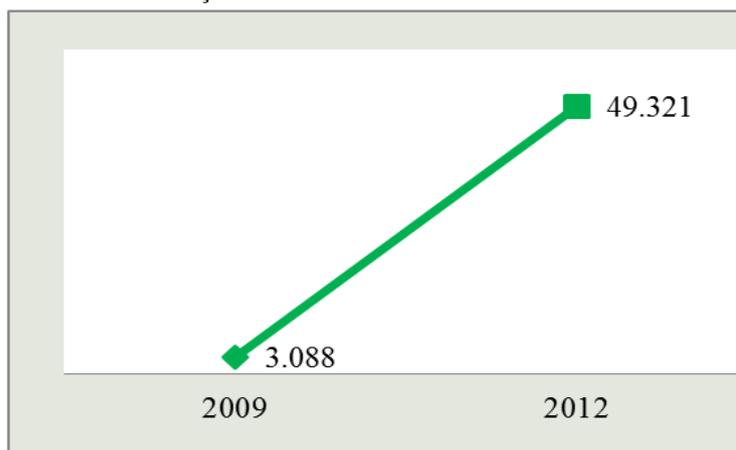
De acordo com os termos dos artigos 19 e 20 da Lei n.º 9.394/96, as Instituições de Ensino Superior (IES) aptas a participar do PIBID podem ser do setor público ou privado. Porém, devem oferecer cursos de licenciatura e atender os requisitos definidos em cada edital. As instituições de educação básica da rede pública de ensino também poderão participar, de acordo com seus editais. Além dos recursos destinados ao pagamento de bolsas, o PIBID prevê também a possibilidade de fomento para despesas com custeio e manutenção do projeto institucional.

Na concepção de Silva (2013, p. 188), os dados apresentados pela Diretoria de Educação Básica no II Encontro Nacional do PIBID, realizado em 28 de setembro de 2011 demonstram que:

o crescimento do PIBIB tem sido bastante significativo. Num curto espaço de tempo, entre 2007 e 2011, o programa cresceu em número de bolsistas contemplados de 3.088 estudantes de licenciatura para 29.666, o que representa uma evolução de 860% em número de bolsas concedidas.

Os dados apresentados durante o III Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID, realizado em Brasília, no período de 14 a 16 de maio de 2013, nos mostram que em termos quantitativos, este programa tem se intensificado significativamente no que se refere ao número de bolsas concedidas aos estudantes de licenciaturas, coordenadores e supervisores. Em conformidade com esses dados, ocorre também um crescimento similar no quantitativo de Escolas de Educação Básica e IES atendidas por este Programa, conforme demonstram os **Gráficos 01 e 02**:

Gráfico 01: PIBID – evolução do número de bolsas concedidas – dez. 2009 a dez. 2012.

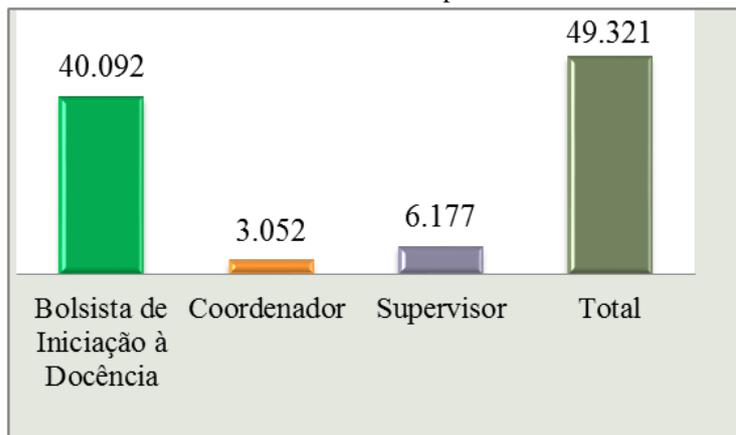


Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://ww.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Como é possível perceber no **Gráfico 01**, apresentado no III Encontro Nacional dos Coordenadores do PIBID, em maio de 2013, o número de bolsas concedidas durante os anos de 2009-2012 alcançou um acréscimo de 46.233 bolsas, o que representa um aumento médio exorbitante de 1.597% no intervalo de apenas 03 (três) anos.

O **Gráfico 02**, apresentado neste mesmo encontro, demonstra o número de bolsas concedidas por modalidade neste mesmo período.

Gráfico 02: PIBID – Bolsas concedidas por modalidade – 2009-2012.



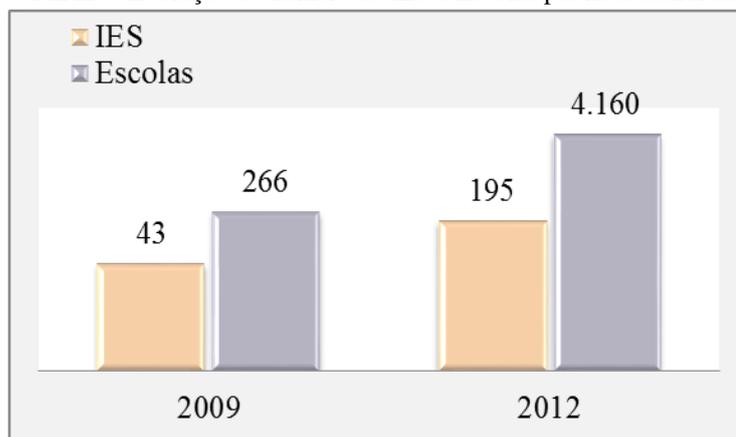
Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://ww.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Como percebemos no **Gráfico 02**, o número de bolsas concedidas neste período foi destinado aos bolsistas de Iniciação à Docência, Coordenadores e Supervisores, sendo os bolsistas de Iniciação à Docência contemplados com uma média de 81% das bolsas, os

Coordenadores com uma média de 6% e os supervisores com uma média de 12,5%, somando um total de 49.321 bolsas.

O **Gráfico 03** demonstra a evolução do número de IES e Escolas públicas atendidas pelo PIBID nesse mesmo período.

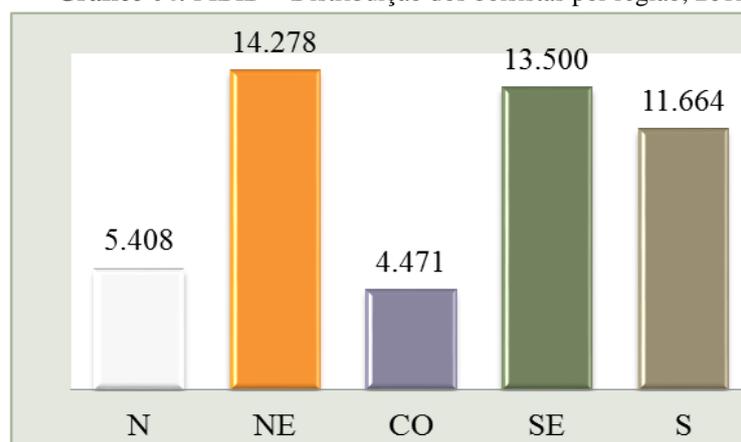
Gráfico 03: PIBID – Evolução do número de IES e Escolas públicas atendidas: 2009-2012



Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://ww.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Em relação às IES atendidas pelo PIBID, de acordo com o **Gráfico 03**, é possível perceber, do ano de 2009 para o ano de 2012, que este programa contemplou mais 152 instituições, representando acréscimo médio de 454% neste período. Quanto ao número de escolas públicas contempladas, mais 3.894 escolas, acréscimo médio extremamente elevado foi de 1.565%.

Levando em consideração as 05 (cinco) regiões que compõem o Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, o **Gráfico 04** demonstra a distribuição dos bolsistas até o ano de 2012.

Gráfico 04: PIBID – Distribuição dos bolsistas por região, 2012.

Fonte: CAPES/DEB. Disponível em: <<http://ww.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontros-de-coordenadores-institucionais/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid-2013>> Acesso em 12 de agosto de 2015.

Levando em consideração o número de bolsistas contemplados, diante dos dados apresentados no **Gráfico 04**, percebemos que a região Norte do Brasil, onde se localiza o estado do Pará, que, apesar de ser a maior dentre as outras regiões, contemplou apenas 5.408 bolsistas, sendo superior somente à Região Centro-Oeste com um total de 4.471 bolsistas. A região Nordeste foi a mais contemplada, com um total de 14.278 bolsas, a região Sudeste com 13.500 bolsas e a região Sul com 11.664 bolsas.

Apesar deste Programa ainda não apresentar estudos que comprovem sua legitimidade educacional, o mesmo está em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecidas no Art. 62 da LDB – Lei n.º 9.394/96, incluído a partir da Lei n.º 12.796, de 2013, que no § 5º estabelece que

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Grifos nosso)

Diante dos dados apresentados, consideramos que o PIBID constitui-se como um Programa Institucional importante no fomento à formação docente, tendo em vista sua abrangência e seu rápido crescimento.

Concluimos, portanto, que a partir da promulgação da LDB, o MEC, em parceria com outros órgãos/instituições, tem implementado políticas públicas que objetivam a formação/capacitação de professores no Brasil. No entanto, essas políticas precisam se articular para então, atingir os objetivos propostos.

3 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E METAS.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) surgiu em um contexto em que a necessidade de formação docente era evidente em toda a conjuntura nacional. Pois, se anteriormente a qualificação mínima necessária para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era apenas o ensino médio completo; na modalidade Normal, a partir da promulgação da LDB – Lei n.º 9.394/96, passou a ser exigida a formação em nível superior.

Entretanto, diante do contingente de professores que necessitavam dessa formação e da inexistência de agências formadoras capazes de suprir as necessidades de forma suficiente, essa mesma Lei admitiu que tal formação ainda se mantivesse em nível médio, porém, no máximo até dezembro do ano de 2006.

A partir da década de 1990, a legislação nacional, por meio de decretos e leis de incentivo e apoio à formação inicial e continuada de professores, como é o caso da LDB n.º 9.394/96, implementou inúmeras políticas públicas para a formação docente, as quais priorizavam o acesso a níveis superiores através de programas de formação inicial e de aperfeiçoamento, tanto em instituições de ensino superior de natureza pública, quanto de natureza privada, ofertados na modalidade presencial e à distância.

Nesse contexto, surge o PARFOR, com objetivo de promover formação inicial e continuada aos professores em exercício, sem formação adequada, atuantes na educação básica pública estadual e municipal.

Assim, esta sessão tem por objetivo analisar e compreender o PARFOR como uma política educacional do Ministério da Educação (MEC) e seus desdobramentos diante da necessidade de formação docente, através da realização de um estudo bibliográfico, histórico e crítico, de sua área de abrangência em âmbito nacional, mais especificamente, no Estado do Pará.

3.1 Legislação: Normativas, Decretos e Portarias.

Por meio da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica e a partir do PARFOR, o governo federal manifesta sua intenção de organizar, em regime de colaboração, entre União, estados, Distrito Federal e municípios, o

processo de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em serviço das redes públicas da educação básica.

Deste modo, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica foi instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, e, posteriormente, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído por meio da Portaria Normativa n.º 9, de 30 de Junho de 2009.

De acordo com este Decreto em seu artigo 2º, essa formação está assentada nos seguintes princípios:

- 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 a 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 a 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.

É possível perceber as dificuldades e problemas relacionados à formação docente no Brasil, pois a inserção desses princípios neste Plano de formação docente deve-se ao fato de os mesmos ainda não terem sido contemplados por esses profissionais da educação. Assim,

tornam-se desafios a serem conquistados diante da formação inicial e continuada dos professores da educação básica da rede pública.

No artigo 3º deste Decreto estão descritos 10 (dez) objetivos relacionados aos profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre os quais destacamos:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II – Apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III – Promover a equalização nacional de oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- X – Promover a integração da educação básica com a formação inicial do docente, assim como reforçar a prática da formação continuada. (BRASIL/MEC, 2009).

Evidenciamos, portanto, que este Programa foi implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES); com o objetivo principal de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei n.º 9.394/96 (LDB). Visando ainda induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para que a partir desta formação estes profissionais possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Diante da implementação deste Plano, de acordo com seu Manual Operativo, o mesmo visa à composição de turmas especiais, com a participação efetiva das IES, em cursos de: 1) Primeira Licenciatura para docentes ou tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (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 está atuando em sala de aula; 2) Turmas de Segunda Licenciatura, destinadas para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; e 3) A Formação Pedagógica. Esta terceira composição de turmas tem como objetivo formar docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.

Ao analisar a dinâmica do PARFOR em sua modalidade presencial, entendemos que o mesmo possui caráter emergencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, do Decreto nº 6.755/2009 (Anexo 1), que em seu inciso III, estabelece:

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.

O Decreto estabelecido por este Plano, em seu artigo 2º, inciso I, institui: “A formação docente para todas as etapas da educação básica [...], buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade”. E ainda no artigo 3º, inciso I, estabelece o objetivo de: “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública”. Cabendo a CAPES, através do FNDE, o financiamento deste Plano e a operacionalização do processo através da Plataforma Freire²⁶, disponível no endereço eletrônico <https://freire.mec.gov.br>, na qual os professores se inscrevem, tendo como parâmetro os dados do Educacenso²⁷ e validação realizada pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conforme demonstra a **Figura 05**:

Figura 05: Tela inicial da Plataforma Freire.



Disponível em: <http://freire.capes.gov.br/>. Acesso em 22 de março de 2014.

Assim, o processo de disponibilização, oferta de vagas e captação da demanda é direcionado a partir desta Plataforma, na qual os profissionais que atuam em sala de aula da rede pública de educação básica poderão realizar sua pré-inscrição. No entanto, só terão direito à inscrição nos cursos ofertados, 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.

²⁶ Sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.

²⁷ Levantamento de dados educacionais realizado no Brasil pelo Ministério da Educação.

Assim, a pré-inscrição é apenas o primeiro critério para a composição das turmas, não havendo realização de provas seletivas pelos candidatos, além da pré-inscrição os critérios são: 1) Aceitação das pré-inscrições pelas secretarias; 2) Critério geográfico de proximidade do município de origem em relação ao polo (variável de acordo com a demanda do curso); 3) Distribuição das vagas pelos municípios; 4) Prioridade a candidatos que solicitam primeira licenciatura; 5) Prioridade a candidatos que solicitam curso na área de atuação; 6) Prioridade a professores que compõem o quadro de funcionários efetivos, sem desconsiderar os servidores temporários; 7) Critério das secretarias: escolas prioritárias para formação em cada curso; 8) Tempo de serviço (prioridade aos mais antigos); e 9) Idade (prioridade a maior idade)²⁸. Além de atender a todos esses critérios, o professor selecionado tem que estar cadastrado no Educacenso, para finalmente ter sua matrícula validada.

De acordo com o Relatório de Gestão publicado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, referente ao período de 2009-2014 vol. 01, o qual demonstra o resumo executivo sobre a Formação de Professores, a Plataforma passou por um intenso processo de aperfeiçoamento e de regulamentação do Programa, em que as principais mudanças introduzidas na Plataforma contribuíram para:

- Permitir o acesso das secretarias municipais de educação ao sistema, com a finalidade de incluí-las no fluxo operativo do Programa;
- Incluir ferramentas para 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;
- Estabelecer um ambiente virtual mais agradável 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 sejam ofertadas somente por IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas.

Essas mudanças apresentaram-se significativamente para melhor gestão do Programa, pois, a partir das mesmas, foi possível implantar um calendário de atividades para organizar o fluxo de atividades a serem desenvolvidas por cada parceiro.

Em relação ao apoio financeiro, a aprovação do número de turmas será realizada com base na disponibilidade de recursos existentes no orçamento da Capes para o

²⁸Disponível em: http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php?action=criterios_selecao. Acesso em: 26 de março de 2014.

desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e no pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implantadas.

Cabe às secretarias de educação estaduais e municipais, o apoio destinado para viabilizar a participação dos profissionais de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL. Dentre os auxílios poderão ser incluídos: transporte, alimentação e hospedagem. Há ainda a previsão para a concessão de recursos destinados para custeio e capital²⁹.

Há ainda a modalidade de bolsas, em que as IES que implantarem turmas especiais e formalizarem o Termo de Convênio ou Termo de Cooperação com a Capes poderão ter direito. Dentre as modalidades previstas definem-se as funções vinculadas de acordo com o **Quadro 05**:

Quadro 05: Modalidades e valores das bolsas do PARFOR PRESENCIAL.

	MODALIDADE	VALOR (R\$)
1.	Coordenador Geral I	1.500,00
2.	Coordenador Geral II	1.100,00
3.	Coordenador de Curso II	
4.	Coordenador Local	
5.	Coordenador Adjunto II	
6.	Professor Formador II	
7.	Professor Orientador II	
8.	Supervisor de Estágio II	
9.	Coordenador Adjunto I	
10.	Coordenador Geral I	
11.	Coordenador de Curso I	
12.	Professor Formador I	1.300,00
13.	Professor Orientador I	
14.	Supervisor de Estágio I	

Fonte: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL – Manual Operativo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 20 de março de 2014.

²⁹ Ver itens 9.4, 9.5 e 9.6 do Manual Operativo do PARFOR (2010).

Dentre as funções podemos destacar: **Coordenadores** (Geral I e II, Adjunto I e II, de Curso I e II e Local), **Professores** (Formador I e II e Orientador I e II) e **Supervisores** (de Estágio I e II), os quais deverão receber apenas uma bolsa por mês, mesmo que participem em mais de uma atividade; sendo que os valores variam de acordo com a função que exercem. (Grifos nosso)

O Manual Operativo determina as atribuições de cada sujeito envolvido na implementação do PARFOR, conforme demonstra o **Quadro 06**:

Quadro 06: Atribuições dos bolsistas do PARFOR na modalidade PRESENCIAL

Nº	SUJEITO	ATRIBUIÇÕES
01	Coordenador Geral	a) Articular e apresentar ao Fórum o quadro de oferta de turmas especiais na IES; 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 pedagógico às especificidades dos alunos selecionados para turmas especiais; c) elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela Capes referentes ao Programa; d) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao PARFOR 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 bolsistas atualizados no SGB; l) articular-se com os setores internos da IES na utilização dos recursos repassados à IES para o PARFOR PRESENCIAL.
02	Coordenador Adjunto	Auxiliar o Coordenador Geral no desenvolvimento das atividades descritas no item anterior.
03	Coordenador de Curso	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; c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao PARFOR; d) realizar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos professores formadores; e) elaborar e acompanhar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação dos alunos; f) realizar o planejamento e desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o Coordenador Geral do PARFOR na IES; g) acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados nos cursos PARFOR;

		<p>h) acompanhar e supervisionar as atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação;</p> <p>i) exigir dos Professores Formadores, Professores Orientadores e Supervisor de Estágio, se for o caso;</p> <p>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;</p> <p>k) auxiliar o Coordenador Geral na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;</p> <p>l) Manter o Coordenador Geral informado sobre o andamento e desenvolvimento do curso sob sua coordenação.</p>
04	Coordenador Local	<p>a) Auxiliar o coordenador de curso e coordenador geral no desenvolvimento de suas atividades;</p> <p>b) acompanhar as atividades das turmas do PARFOR PRESENCIAL no município para o qual for indicado;</p> <p>c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao PARFOR PRESENCIAL;</p> <p>d) auxiliar o coordenador de curso no acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados nas turmas do município sob sua coordenação;</p> <p>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;</p> <p>f) informar ao Coordenador de Curso a relação dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio aptos e inaptos para recebimento da bolsa;</p> <p>g) solicitar o cancelamento ou suspensão ao Coordenador de Curso da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador, se for o caso, devidamente justificado;</p> <p>h) auxiliar o Coordenador de Curso na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;</p> <p>i) Manter o Coordenador de Curso informado sobre o andamento e desenvolvimento das turmas no município.</p>
05	Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de Estágio	<p>a) elaborar o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos;</p> <p>b) adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos;</p> <p>c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao PARFOR PRESENCIAL;</p> <p>d) desenvolver as atividades das disciplinas, conforme os recursos e metodologias previstos no projeto político-pedagógico dos cursos ofertados no âmbito do PARFOR PRESENCIAL;</p> <p>e) realizar as avaliações dos alunos conforme o planejamento dos cursos;</p> <p>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;</p> <p>g) desenvolver, em colaboração com o Coordenador de Curso e o Local, os procedimentos metodológicos de avaliação;</p> <p>h) colaborar, promover ou desenvolver pesquisas relacionadas ao PARFOR PRESENCIAL;</p> <p>i) auxiliar o Coordenador Geral, de Curso ou Local na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;</p> <p>j) apresentar ao Coordenador de Curso ou Local o relatório de atividades exigido para a certificação do pagamento da bolsa.</p>

Fonte: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL – Manual Operativo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 20 de Março de 2014.

A partir das atribuições definidas aos Coordenadores e Professores do PARFOR PRESENCIAL, é possível notar uma quantidade elevada de responsabilidades direcionadas a cada sujeito envolvido em seu processo de implementação, o que demonstra que cada um desses sujeitos apresenta-se como essencial diante dos encargos pré-definidos, pois são inúmeras especificações, porém, de forma interdependentes.

O período para concessão de bolsas aos Coordenadores compreende até 48 (quarenta e oito) meses, podendo ser renovada; as bolsas de Professor foram regulamentadas com a duração de 06 (seis) meses, sendo possível o recebimento de até 06 (seis) parcelas mensais, de acordo com sua participação no curso, também sendo possível sua renovação.

De acordo com Bastos (2015, p. 85), foram contratados, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), consultores da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), que trabalham na CAPES, no desenvolvimento de produtos de tecnologia da informação, para a criação de três sistemas, que inicialmente objetivaram apoiar o Sistema UAB e, posteriormente, serviram para o PARFOR, conforme demonstra o **Quadro 07**:

Quadro 07: Descrição dos sistemas informatizados criados por consultores da OEI

Nº	Sistema	Descrição
01	Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB)	É o sistema responsável pelo controle da infraestrutura dos polos e os cursos de educação a distância ofertados nestes, além dos discentes de cada curso.
02	Sistema de Gestão de Bolsas da Capes (SGB)	É o sistema responsável pelo pagamento dos bolsistas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e UAB.
03	Sistema Integrado Capes (SICAPES)	É o sistema responsável pelo controle de convênio e auxílios da Capes , com controle financeiro dos programas executados por este autarquia e que realiza integrações com o SIAFI e com diversos bancos.

Fonte: Bastos (2015), com destaques da autora.

A partir do **Quadro 07**, é possível evidenciar que a criação e evolução dos três Sistemas informatizados apresentam características diretamente ligadas à implementação do Parfor, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos e pedagógicos, como também aos aspectos financeiros, servindo de suporte para a operacionalização desse Plano.

Ao analisar o PARFOR em sua totalidade, percebemos que a implementação desse Plano é realizada por vários sujeitos, cada um com suas atribuições bem definidas em seu Manual Operativo. O acompanhamento dessa implementação é evidenciado também através dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, os quais foram instituídos na perspectiva de atingir seus objetivos e conseguir a aproximação entre teoria e prática. De acordo com suas normativas, os membros integrantes do Fórum devem se reunir, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

Esses Fóruns serão 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. (BRASIL, 2009)

De acordo com o Manual Operativo desse Plano, os Fóruns têm como principal atribuição a elaboração de seus planos estratégicos, contemplando e definindo as ações que deverão nortear este atendimento de forma adequada, a partir de um diagnóstico e identificação das reais necessidades por formação docente e da capacidade de atendimento das IPES.

Assim, os fóruns, diante do PARFOR PRESENCIAL terão as seguintes atribuições:

- I – Realizar a articulação do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação;
- II – 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;
- III – 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.

IV – Acompanhar a execução do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das redes estaduais e municipais;

V – Observar as normas deste documento na deliberação sobre os critérios de participação dos docentes em exercício nos cursos do PARFOR PRESENCIAL, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES;

VI – Encaminhar, para o e-mail forum@capes.gov.br, o calendário e as atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente para serem publicados na página da Capes;

VII – Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL. (BRASIL, 2009).

Percebemos que as atribuições dos fóruns caracterizam-se por atividades práticas, envolvendo questões relacionadas desde sua implantação e implementação até sua avaliação.

De acordo com Bastos (2015, p. 137), a instalação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará (Fórum-PA) ocorreu em 14 de novembro de 2009, no auditório da Universidade do Estado do Pará (UEPA), sendo conduzida pela Secretária de Educação Profa. Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho.

Tendo em vista o regime de colaboração que direciona esse Plano, os municípios, a CAPES, as IES e os alunos³⁰ devem participar efetivamente de sua implementação a partir das normativas definidas para cada um.

No entanto, de acordo com o Decreto n.º 6.755/2009, poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão. Os mesmos serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar suplentes, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

No que diz respeito à gestão do PARFOR, principalmente no que se refere à concessão das bolsas, a CAPES é que expõe as normas. As IES, através do Coordenador Geral, deverão 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.

O cadastramento será realizado a partir de algumas deliberações pré-estabelecidas no Manual Operativo, conforme demonstra o **Quadro 08**:

³⁰ Para melhor compreensão sobre a participação de cada segmento ver o Manual Operativo do PARFOR (2010). Títulos: 3, 4, 5 e 6. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 20 de março de 2014.

Quadro 08: Processo de implantação das Bolsas do PARFOR PRESENCIAL

I.	Para as modalidades de Coordenador Geral e Coordenador Adjunto, quando houver	<p>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;</p> <p>b) A Capes providenciará o cadastramento dos beneficiários, após análise da documentação elencada no item anterior.</p> <p>c) Somente a Capes poderá cadastrar beneficiários de bolsa nas modalidades de Coordenador Geral e Coordenador Adjunto.</p>
II.	Para as modalidades de Coordenador de Curso e Coordenador Local	<p>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;</p> <p>b) O coordenador Geral providenciará o cadastramento dos beneficiários, após análise da documentação elencada no item anterior e homologação da Pró-reitoria.</p>
III.	Para a modalidade de Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de Estágio:	<p>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;</p> <p>b) O Coordenador Geral providenciará o cadastramento dos beneficiários, após análise da documentação elencada no item anterior e homologação da Pró-reitoria;</p>

Fonte: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL – Manual Operativo. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 20 de Março de 2014.

Em suma, a análise desse Plano de formação docente baseou-se na leitura da legislação básica vigente que o compõe, a partir das quais buscamos compreender o seu processo de gestão e implementação, como demonstra o **Quadro 09:**

Quadro 09: Legislação básica de referência do PARFOR

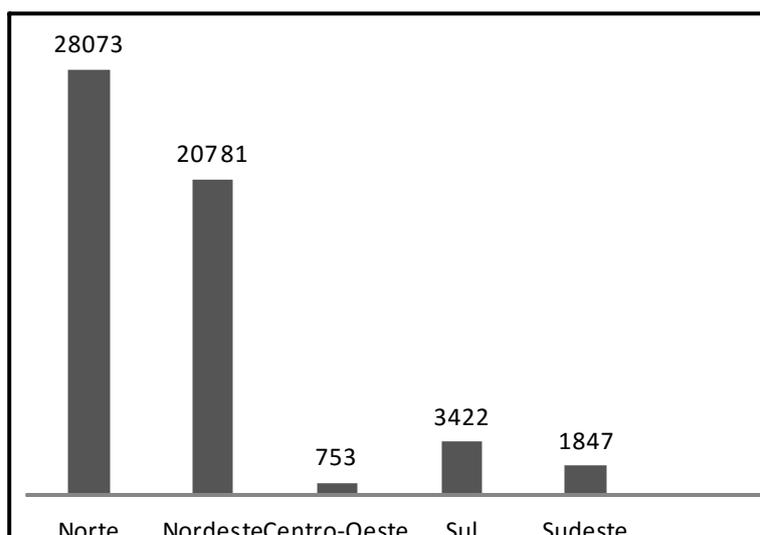
Nº	Legislação	Descrição
01	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
02	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
03	Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.
04	Portaria Normativa nº 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.

Fonte: Elaboração da autora, a partir da legislação (Decretos e Portarias).

Esses documentos permitiram melhor compreensão dessa Política de formação docente, assim como o entendimento de seus objetivos e metas.

Tendo em vista a abrangência deste Plano, as informações disponíveis no *site* do Ministério da Educação (MEC) afirmam que até o ano de 2012, o PARFOR havia implantado 1920 turmas em todo o Brasil. Atendendo, desta forma, mais de 54.000 professores da educação básica, que frequentam os cursos em turmas especiais, nas cinco regiões do país, localizadas em 397 municípios, como demonstra o **Gráfico 05**.

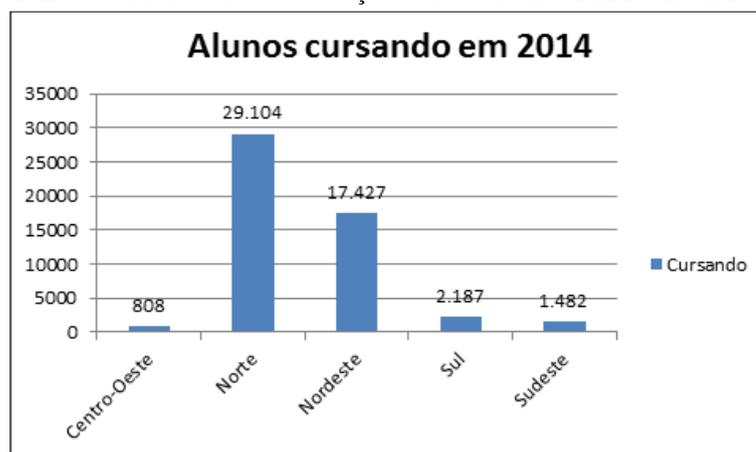
Gráfico 05: Número de professores contemplados pelo PARFOR por região até o ano de 2012.



Fonte: Plataforma Freire. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 20 de maio de 2014.

Até o ano de 2014, este número aumentou para 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. De acordo com o *site* oficial do PARFOR, os professores atendidos por esse Plano são oriundos de 3.294 municípios brasileiros. O **gráfico 06** demonstra a distribuição dos cursistas por região até o ano de 2014.

Gráfico 06: Professores da educação básica cursando PARFOR em 2014.



Fonte: Plataforma Freire. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 25 de setembro de 2015.

Os dados disponíveis no **Gráfico 06** nos permitem identificar que entre as cinco regiões brasileiras, a região Norte é a que tem o maior número de professores-alunos contemplados pelo PARFOR, somando um total de 29.104 cursistas, seguida da região Nordeste que contemplou 17.427 cursistas. As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste são as regiões onde o Parfor ainda se apresenta menos expressivamente, sendo contemplados, respectivamente, 2.187, 1.482 e 808 professores-alunos até este ano.

No entanto, em 2015, o número de professores da educação básica frequentando os cursos do Parfor soma um total de apenas 51.008; 2.992 a menos, se comparado ao quantitativo de 54.000 professores-alunos cursando em 2012 e desse quantitativo, apenas 12.103 professores já concluíram sua formação. Alguns dos motivos dessa diminuição encontram-se descritos na **Tabela 12**, que, de acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, apresenta uma síntese dos dados consolidados em âmbito nacional pelo PARFOR até o ano de 2014.

Tabela 12: Síntese Parfor 2014.

Parfor	
Turmas implantadas até 2014	2.428
Turmas finalizadas	590
Turmas concluídas	496
Turmas em andamento em 2015	1.342
Cursando	51.008
Desvinculados	14.807
Falecidos	63
Trancados	1.074
Transferidos	5
Formados	12.103
Matriculados	79.060
Instituições participantes	99
Municípios com turmas implantadas	451
Município com professores matriculados	3.294

Fonte: DEB/CAPES, 2014. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em 04 de setembro de 2015.

De acordo com esse Relatório, o índice de evasão é de apenas 18,73%, o que representa um índice inferior aos cursos regulares de licenciatura.

A área de abrangência e o total de professores-alunos alcançados pelo PARFOR nos permite inferir que este Plano tem conseguido contemplar um contingente considerável de docentes em todo o Brasil, pois os resultados alcançados em termos quantitativos revelam um percentual significativo. Porém, seu alcance ainda está além da necessidade de formação dos docentes brasileiros, pois, segundo a CAPES, o PARFOR tem como meta articular, promover e acompanhar a formação inicial em cursos de licenciaturas, com recursos para graduar 400 mil professores em exercício na rede pública da educação básica que não possuem formação adequada, de acordo com a LDB 9.394/96.

No entanto, os dados demonstram que, após 06 (seis) anos de sua implantação e implementação, o número de professores da educação básica frequentando os cursos do

PARFOR somou um total de apenas 51.008 e, somente, 12.103 professores conseguiram concluir sua formação.

Assim, estas e outras questões referentes ao PARFOR nos levaram a pesquisar os resultados deste Plano no Estado do Pará, na intenção de conhecer sua área de abrangência e aspectos relacionados à gestão e implementação do mesmo neste Estado.

3.2 A educação e a formação de professores no Estado do Pará

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2007, a educação básica no Estado do Pará aparece situada entre os mais baixos índices nacionais, fortalecendo a necessidade urgente de atenção no que se refere à qualidade do ensino.

Diante desta realidade, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) construiu em 2007 o Plano Estadual de Educação (PEE) e, a partir deste plano, elaborou em 2008 um documento denominado “Política de Educação Básica do Estado do Pará” e em junho deste mesmo ano, o plano estratégico denominado “Plano de Formação Docente do Estado do Pará”. Participaram deste processo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME-PA e o PROTOCOLO SEDUC-IES³¹ e ainda educadores de diversas regiões deste Estado.

De acordo com a Lei nº 7.441/2010, em seu Art. 2º determina que o PEE será objeto de avaliações periódicas, em articulação com outros entes federados e com a sociedade civil:

§ 1º O Poder Legislativo poderá acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo à Assembleia Legislativa aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Para a construção do PEE do Estado do Pará, inúmeros fatores educacionais e modalidades de ensino foram levados em consideração, visando à elaboração de um

³¹ Trata-se de um protocolo de cooperação entre a SEDUC-PA e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Estado do Pará, criado em dezembro de 2006, que se constitui em um instrumento interinstitucional de cooperação entre as instituições participantes, com o objetivo de formular proposições e procedimentos a serem implementados conjuntamente no Ensino Médio e no Ensino Superior visando à melhoria da educação pública no Estado do Pará. (Plano de Formação Docente do Estado do Pará, 2009).

diagnóstico situacional da educação no Pará. Dentre os principais temas/modalidades de ensino, podemos citar: Analfabetismo, Função Docente, Estabelecimentos de Ensino, Aprovação, Reprovação e Evasão Escolar, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio/Profissional, Educação Superior, Inclusão e Diversidade, Educação do Campo, Igualdade Racial, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos/EJA, Tecnologias Educacionais e Educação à Distância, Gestão e Qualidade Social da Educação, Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação e Sistemas de Ensino e Financiamento da Educação.

De acordo com a Lei de criação do PEE do Estado do Pará (Lei nº 7.441/2010), este Plano foi criado com duração de dez anos, no entanto deveria ser avaliado no quarto ano de sua vigência. Porém, ao invés de sua avaliação, quase cinco anos após sua promulgação, ocorreu a criação de uma nova lei, a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, com a aprovação de um novo PEE do Estado do Pará, estabelecendo no Art. 2º as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A partir da divulgação dessas diretrizes, foi possível perceber que esta nova Lei baseou-se nos dados divulgados através da Lei anterior e que essas diretrizes foram construídas em consonância com a LDB nº 9.394/96, visando atender a demanda apresentada pelo PEE do Pará do ano de 2010 e ainda visando adequar o primeiro PEE ao Plano Nacional de Educação – PNE definido pela Lei 13.005/2014.

Ao analisarmos o novo PEE do Pará, percebemos que este fora elaborado a partir da divulgação de dados estatísticos através de tabelas e gráficos que demonstravam o panorama educacional do Estado do Pará, desde o ano de 2007 até o ano de 2013, e que o mesmo apresentava inúmeras modificações e adequações em relação ao PEE de 2010.

Tendo em vista que nossa pesquisa compreende os anos de 2010-2014, analisaremos a seguir os dados apresentados por este Plano referentes aos anos de 2010 a

2013 e outros somente dos anos de 2011 a 2013, conforme o PEE 2015, com informações sobre o perfil dos professores, as instituições escolares e o perfil dos alunos.

A **Tabela 13** revela o percentual de professores da Educação Básica com curso superior no período de 2010-2013, demonstrados neste novo Plano Estadual de Educação/2015.

Tabela 13: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior 2010-2013.

Ano	Com superior		Sem licenciatura		Com licenciatura	
2010	45,90%	33.723	6,90%	5.085	39%	28.638
2011	49,20%	37.801	6,20%	4.732	43%	33.069
2012	53%	42.790	6,30%	5.085	46,70%	37.705
2013	56,30%	47.518	5,50%	4.617	50,80%	42.901

Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2015) – Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.

Os dados disponíveis na **Tabela 13** revelam que até o ano de 2013 ainda havia um contingente considerável de professores que não possuíam nível superior ou que não estavam aptos ao exercício da docência em cursos de licenciatura. De acordo com dados divulgados através do Plano Nacional de Educação – PNE, a necessidade de qualificação de professores no Estado do Pará somava um total de 42.000 professores.

Em termos gerais, a Meta 15 do PNE estabelece que seja assegurada formação específica de nível superior a todos os professores da Educação Básica, na área de conhecimento em que atuam.

Em relação à formação dos docentes na Educação Básica, a **Tabela 14** demonstra o que este Plano revelou sobre o perfil e a formação dos docentes do Estado no Pará nesse mesmo período.

Tabela 14: Professores da Educação Básica por escolaridade 2010-2013.

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
2010	0,90%	693	42,60%	31.303	10,50%	7.742	45,90%	33.723
2011	0,80%	597	34%	26.125	16%	12.330	49,20%	37.801
2012	0,40%	361	26,50%	21.368	20%	16.172	53%	42.790
2013	0,40%	297	21,10%	17.832	22,20%	18.756	56,30%	47.518

Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2015) – Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.

Diante dos dados apresentados a partir da **Tabela 14**, foi possível evidenciar que, apesar do crescente número de professores que conseguiram habilitação em nível superior do ano de 2010 até o ano de 2013, o quantitativo de professores que ainda necessita se habilitar representa um percentual elevado, pois muitos ainda são formados apenas em nível

fundamental e grande quantitativo apenas em nível médio. Os dados apresentados neste plano revelam que os professores sem nível superior concentram-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo menos evidentes no Ensino Médio.

Em relação à formação e a área de atuação dos docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, a **Tabela 15** demonstra o panorama apresentado através do PEE/2015 no período de 2011-2013.

Tabela 15: Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental licenciados na área em que atuam no Estado do Pará 2010-2013.

Ano	Total		Com superior		Com licenciatura		Com Licenciatura na área em que atua	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
2010	100%	62.303	31,40%	19.538	17,10%	10.663	5,90%	3.648
2011	100%	82.250	43,80%	36.045	31,50%	25.870	15,10%	12.411
2012	100%	82.549	53,10%	43.851	35,20%	29.089	16,80%	13.892
2013	100%	80.637	59,50%	47.952	39,40%	31.732	18,10%	14.611

Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2015) – Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.

Os dados da **Tabela 15** revelam que, apesar do percentual de professores que possuem licenciatura na área em que atuam apresentar progressão no período de 2010-2013, este percentual ainda é ínfimo, em relação ao quantitativo de docentes que não possuem formação adequada para atuação neste nível do ensino.

Com relação à formação adequada dos professores atuantes no Ensino Médio, a **Tabela 16** revela a situação educacional dos docentes neste mesmo período no Estado do Pará.

Tabela 16: Porcentagem de professores do Ensino Médio licenciados na área em que atuam no Estado do Pará 2010-2013.

Ano	Total		Com superior		Com licenciatura		Com Licenciatura na área em que atua	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
2010	100%	12.144	94,40%	11.465	25,70%	3.121	15,80%	1.913
2011	100%	14.567	94,90%	13.823	84,40%	12.291	58,30%	8.496
2012	100%	15.552	96,20%	14.966	85,20%	13.255	58,10%	9.043
2013	100%	15.963	97,60%	15.573	86%	13.730	57%	9.095

Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2015) – Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.

A situação evidenciada, neste contexto, demonstra que o número de professores atuantes no Ensino Médio, que possuem licenciatura adequada, apresentou relevante adequação do ano de 2010 até o ano de 2013; pois se em 2010 eram apenas 1.913 professores com licenciatura adequada, este índice elevou-se para 9.095 professores. Podemos inferir que,

nesta etapa do ensino, o número de professores que não possuem formação adequada na área em que atuam é menor, se comparado ao Ensino Fundamental. No entanto, ainda é possível evidenciar que o quantitativo de professores que ainda necessitam se adequar é muito elevado, pois soma um total de 15.963 professores atuantes em 2013 e apenas 9.095 (em média 57%), um pouco mais da metade, estão aptos a ministrar aulas de acordo com sua formação.

Em suma, o diagnóstico apresentado, através do PEE do Estado do Pará, revela que os desafios impostos aos docentes deste Estado, diante de sua qualificação profissional são evidentes e urgentes, o que por sua vez, carece de investimentos financeiros, políticos e pedagógicos, podendo ser concretizados através da implantação e implementação de políticas públicas que favoreçam a formação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Cientes desta realidade, o Estado do Pará, no ano de 2008, elaborou o Plano de Formação docente, com elaboração iniciada em 13 de junho de 2008 e sendo publicado em Janeiro de 2009.

Este Plano de Formação Docente do Estado do Pará evidencia que os fatores que concorrem para esse cenário são inúmeros, dentre eles podemos citar a infraestrutura das escolas, o dimensionamento de pessoal técnico, nível salarial, assim como o perfil profissional docente.

A partir desses dados, o Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009), sinaliza que

Para solucionar definitivamente esse problema e dar um salto qualitativo em termos de educação, torna-se necessário intensificar a formação de professores. É dessa maneira que podemos colaborar efetivamente para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais identificado com os objetivos da educação, da sociedade e da realidade regional.

Para melhor gerenciamento dessas ações educativas no Estado, a SEDUC-PA estabeleceu domínios de gestão denominados Unidades Regionais de Educação – URE. De acordo com o Plano de Formação Docente do Estado do Pará, cada URE congrega municípios próximos com características geográficas semelhantes. Assim sendo, os 143 municípios,³² que até então formavam o Estado do Pará, estavam organizados em 20 URE. Cada URE tem como polo um dos municípios que a compõe. Como demonstra o **Quadro 10**:

³² Hoje o Estado do Pará conta com 144 municípios, após a criação do Município de Mojuí dos Campos, o qual compõe a URE do município de Santarém.

Quadro 10: Composição das Unidades Regionais de Educação e seus respectivos polos.

URE – Polo	MUNICÍPIOS INTEGRANTES
1ª URE - Bragança	Augusto Correa, Bragança, Tracuateua, Vizeu, Cachoeira do Piriá.
2ª URE - Cametá	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará.
3ª URE - Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé-miri, Mojú, Tailândia.
4ª URE - Marabá	Abel Figueiredo, Brejo Grande do Araguaia, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas, Palestina do Pará, Canaã dos Carajás, Nova Ipixuna, Picarra, Bom Jesus do Tocantins.
5ª URE - Santarém	Aveiro, Belterra, Santarém.
6ª URE - Monte Alegre	Almerim, Monte Alegre, Prainha.
7ª URE - Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná, Terra Santa.
8ª URE - Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá, Terra Alta.
9ª URE - Maracanã	Igarapé Açú, Magalhães Barata, Maracanã.
10ª URE – Altamira	Uruará, Altamira, Brasil Novo, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingú, Medicilândia, Anapu.
11ª URE - Santa Izabel	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antonio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, ToméAçú, Vigia.
12ª URE - Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão, Placas.
13ª URE - Breves	Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Portel.
14ª URE - Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe-boi, Primavera, Quatipurú, Salinópolis, Santarém Novo, São João de Pirabas.
15ª URE - Conceição do Araguaia	Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Ourilândia do Norte, Redenção, Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingú, Tucumã, Xinguará, Agua Azul do Norte, Sapucaia, Bannach, Floresta do Araguaia, Pau D'arco.

16ª URE - Tucuruí	Goianésia do Pará, Pacajá, Tucuruí, Novo Repartimento, Breu Branco.
17ª URE - Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá, Santa Luzia do Pará.
18ª URE - Mãe do Rio	Ipixuna do Pará, Irituia, Paragominas, Dom Eliseu, Aurora do Para, Mãe do Rio, Ulianópolis.
19ª URE - Belém	Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará.
20ª URE - Região das Ilhas	Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure.

Fonte: Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009).

A partir dessas ações, os dados do Educacenso 2007 revelaram ainda que apenas 10% das funções docentes exercidas na Educação Básica no Estado do Pará eram desempenhadas por professores com formação inicial adequada. Em consonância com o PEE-2015, este Plano também revelou que, desde esse período, a grande maioria necessitava de formação inicial por não serem graduados ou por terem sido graduados em área distinta de sua atuação, o que por sua vez, apresenta-se como um fator que pode comprometer o desempenho dos professores diante do fazer pedagógico em sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, como mostra a **Tabela 17**:

Tabela 17: Quadro geral de Professores com formação incompatível com as funções exercidas, por URE.

URE	Professores sem Formação Superior	Professores com Licenciatura, mas não na disciplina em que atua	Professores com Nível Superior, mas sem Licenciatura
Bragança	1.634	660	133
Cametá	1.536	827	145
Abaetetuba	3.712	1.378	165
Marabá	4.430	2.003	263
Santarém	3.145	1.755	169
Monte Alegre	1.665	307	16
Óbidos	2.928	503	66
Castanhal	2.475	944	94
Maracanã	776	258	117
Altamira	2.570	1.048	111
Santa Izabel	2.095	695	209
Itaituba	1.691	443	72
Breves	997	718	132
Capanema	1.013	524	97
Conceição do Araguaia	953	1.169	175
Tucuruí	712	729	101
Capitão Poço	796	459	101
Mãe do Rio	1.015	1.015	145
Belém	4.342	4.690	981
Região das Ilhas	616	305	21
Total	39.101	20.430	3.313

Fonte: Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009).

Sendo esta uma realidade vivenciada não somente no Estado do Pará, mas em todo o território nacional, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, apoiado pelo Decreto nº 6.755/2009, implementou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na intenção de transformar a realidade apresentada.

3.3 Implantação e implementação do PARFOR no Estado do Pará: Limites e possibilidades para a formação docente.

Algumas aproximações teóricas, concernentes ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), foco principal desta análise, foram explicitadas anteriormente, para que, a partir desses conceitos, ideias e dados, pudessemos compreender melhor sobre sua aplicação prática, seu alcance e suas possíveis contribuições para a melhoria da qualidade da educação básica no Estado do Pará.

As instituições integrantes do PARFOR no Estado do Pará são: a Universidade do Estado do Pará (UEPA), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC).

De acordo com dados disponíveis no site da SEDUC/PARFOR, dentre os 144 municípios existentes no Estado do Pará, do ano de 2009 até o ano de 2014, o PARFOR esteve presente em 71 municípios, tendo organizado 571 turmas, credenciadas por diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), como mostra o **Quadro 11**:

Quadro 11: Polos do PARFOR no Estado do Pará e Instituições Públicas de Ensino Superior.

POLOS PARFOR	IPES
1. ABAETETUBA	UFPA/UEPA/IFPA
2. ACARÁ	UFPA/UFOPA
3. ALENQUER	UFOPA
4. ALMEIRIM	UFPA/UFOPA/UFRA
5. ALTAMIRA	UFPA/UEPA/IFPA
6. ANAJÁS	UEPA
7. ANAPU	UFPA
8. AUGUSTO CORRÊA	UFRA
9. BAIÃO	UFPA
10. BARCARENA	UEPA/UFPA
11. BELÉM	IFPA/UEPA/UFPA/UFRA
12. BENEVIDES	UFRA/UFPA
13. BRAGANÇA	UFPA/IFPA/UFRA
14. BRASIL NOVO	UFPA
15. BREVES	UEPA/UFPA/IFPA/UFRA
16. BUJARU	UFPA/IFPA
17. CAMETÁ	UFPA/IFPA/UEPA
18. CAPANEMA	UFPA/UFRA
19. CAPITÃO POÇO	IFPA/UFPA/UFRA
20. CANAÃ DOS CARAJÁS	IFPA
21. CASTANHAL	UEPA/IFPA/UFPA
22. COLARES	UFPA
23. CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	IFPA
24. CONCÓRDIA DO PARÁ	UFPA
25. DOM ELIZEU	UFPA/UFRA
26. GOIANÉSIA DO PARÁ	UFPA/IFPA
27. GURUPÁ	IFPA/UFPA/UFRA
28. IGARAPÉ-AÇU	UFRA
29. IGARAPÉ-MIRI	UFPA
30. IPIXUNA DO PARÁ	UFPA
31. ITAITUBA	UEPA/UFPA/UFOPA/IFPA
32. JACAREACANGA	IFPA

33. JACUNDÁ	UFPA
34. JURUTI	IFPA/UFOPA/UFPA
35. MÃE DO RIO	UFPA
36. MARABÁ	UEPA/UFPA/IFPA/UFRA
37. MARAPANIM	UFRA/UFPA
38. MEDICILÂNDIA	UFPA
39. MOJU	IFPA/UFPA/UEPA
40. MONTE ALEGRE	IFPA/UFOPA
41. MUANÁ	IFPA
42. NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ	UFPA/UFRA
43. NOVO PROGRESSO	UFPA/IFPA
44. NOVO REPARTIMENTO	UFRA/UFPA/UFOPA
45. ÓBIDOS	UFOPA
46. ORIXIMINÁ	UFOPA
47. PACAJÁ	UFPA/UFOPA/UEPA/IFPA
48. PARAGOMINAS	IFPA/UFRA/UEPA
49. PARAUPEBAS	UFPA/UFRA/UEPA
50. PONTA DE PEDRAS	UFRA/UEPA/UFPA
51. PORTEL	UFPA
52. PORTO DE MOZ	UFPA
53. REDENÇÃO	UFPA/IFPA/UEPA
54. RURÓPOLIS	UFPA
55. SALINÓPOLIS	IFPA
56. SALVATERRA	IFPA/UFRA/UEPA
57. SANTARÉM	UEPA/UFOPA/UFPA/IFPA/UFRA
58. SANTANA DO ARAGUAIA	UFPA
59. SANTO ANTÔNIO DO TAUÁ	UFRA
60. SÃO CAETANO DE ODIVELAS	UFPA
61. SÃO FÉLIX DO XINGU	IFPA
62. SÃO JOÃO DE PIRABAS	UFPA/UFRA
63. SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	UEPA/UFRA
64. SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	UFPA/IFPA
65. SOURE	UFPA
66. TAILÂNDIA	UFPA/IFPA
67. TOMÉ-AÇU	UFPA/UFRA
68. TUCUMÃ	UEPA/UFPA/IFPA
69. TUCURUÍ	UFPA/IFPA/UEPA
70. URUARÁ	UFPA/IFPA
71. VIGIA	UEPA

Fonte: Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009).

Percebemos, então, que este Plano de Formação Docente está presente em vários municípios no Estado do Pará, ofertando, desta forma, uma quantidade significativa de cursos em áreas diversificadas, credenciados por diversas Instituições de Ensino Superior, somando um total de 29 cursos, conforme demonstra o **Quadro 12**:

Quadro 12: Cursos ofertados pelo PARFOR no Estado do Pará.

Nº	CURSOS OFERTADOS
01	Artes – Dança
02	Artes – Música
03	Artes – Teatro
04	Artes – Visuais
05	Biologia
06	Ciências da Religião
07	Ciências Naturais
08	Ciências Naturais – habilitação em Biologia
09	Ciências Naturais – habilitação em Física
10	Ciências Naturais – habilitação em Química
11	Computação
12	Educação do Campo
13	Educação Física
14	Filosofia
15	Física
16	Geografia
17	História
18	Integrado em Educação Ciências Matemática e Linguagem
19	Integrado em História e Geografia
20	Integrado em Letras Português e Inglês
21	Integrado em Matemática e Física
22	Integrado em Química e Biologia
23	Letras-Língua Espanhola
24	Letras-Língua Inglesa
25	Letras-Língua Portuguesa
26	Matemática
27	Pedagogia
28	Química
29	Sociologia

Fonte: Plataforma Freire.

Entendemos, portanto, que este plano está disposto com o objetivo principal de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública, na intenção de que estes profissionais possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Porém, apesar dos objetivos anunciados, ao observamos tal política de formação de professores em sua totalidade, percebemos que a mesma possui algumas fragilidades no que diz respeito ao seu modo de execução, pois, de certo modo, podemos afirmar que essa política está impregnada de valores que revelam um modelo de educação marcado pelo utilitarismo pragmático requisitado pelo mercado capitalista, na busca de uma produtividade lucrativa, uma vez que esses profissionais encontram-se em serviço, sendo necessário estudar durante seu período de recesso e de férias.

Levando em consideração tais condições desses profissionais que se encontram em pleno exercício de sua profissão e atuando em realidades diversas, ressaltamos as concepções defendidas por Arroyo (2008, p. 12), ao acreditar que durante o planejamento de um curso de formação docente “parte-se sempre da ideia de organizar um currículo que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos”, ou seja, esses profissionais devem ser formados/capacitados para atuarem em escolas e realidades distintas.

Diante desses fatores, compreendemos essa situação de formação em serviço como uma fragilidade na implementação desse plano, o que talvez poderá ser considerado em sua avaliação como momentos de possíveis revisões.

No entanto, a partir dos dados expostos, evidenciamos que o número de municípios onde o PARFOR está presente no Estado do Pará é considerado relevante, somando um total de 71 municípios, com a organização e implantação de 571 turmas e 29 cursos em áreas distintas, o que por sua vez, justifica também o significativo número de professores formados/capacitados por este Plano na região Norte do país, onde está localizado o Estado do Pará.

4 O PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA).

Percebemos que esta política educacional voltada para a formação de professores em exercício na educação básica apresenta mecanismos de implementação, objetivos e metas em sua regulamentação. No entanto, entendemos que a elaboração de uma política não se conclui no ato de seu desenho, de sua formulação, e sim ao longo de todo o seu processo de implementação e este processo dependerá do local, dos atores envolvidos, do nível de envolvimento e conhecimento de cada um e, ainda, das circunstâncias encontradas durante sua execução.

Dessa forma, iniciamos esta análise na intenção de compreender: Como se deu o processo de implementação do Parfor na Ufopa? Qual o modelo de gestão adotado para sua implementação? e Quais os resultados alcançados?

Assim, esta seção tem como finalidade apresentar a estrutura acadêmica da Ufopa e o processo de implantação/implementação do PARFOR nesta Universidade.

4.1 A estrutura acadêmica da Ufopa e o processo de implantação do Parfor.

A Ufopa foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, situada em um dos pontos estratégicos da Amazônia, o município de Santarém, a terceira maior cidade paraense.

Originou-se a partir da incorporação do Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), ambas com atividades na região oeste paraense e responsáveis por outras unidades situadas nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Sua criação faz parte do programa de expansão das universidades federais, fruto de um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o qual objetivou ampliar o ensino superior na região amazônica.

A partir da promulgação dessa Lei, os cargos ocupados e vagos do Quadro de Pessoal da UFPA foram redistribuídos para a Ufopa para funcionamento do campus de Santarém e dos Núcleos em Itaituba e Oriximiná e da Unidade Descentralizada da UFRA/Tapajós, composta, na data de publicação desta Lei, por 432 (quatrocentos e trinta e dois) cargos efetivos de professor da carreira de magistério superior; 120 (cento e vinte)

cargos efetivos técnico-administrativos de nível superior e 212 (duzentos e doze) cargos efetivos técnico-administrativo de nível médio.

Em Santarém, a Ufopa desenvolve suas atividades em três unidades, localizadas em diferentes bairros: Unidade Rondon, Unidade Tapajós e Unidade Amazônia.

Ao observarmos o Projeto Pedagógico Institucional da Ufopa, foi possível percebermos que a mesma organiza-se em institutos temáticos e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) responsável por produzir ensino, pesquisa e extensão. A estrutura acadêmica da Ufopa está composta conforme o **Quadro 13**:

Quadro 13: Estrutura acadêmica da Ufopa.

Nº	Institutos	Sigla
01	Centro de Formação Interdisciplinar	CFI
02	Instituto de Biodiversidade e Florestas	IBEF
03	Instituto de Ciências da Educação	ICED
04	Instituto de Ciências da Sociedade	ICS
05	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas	ICTA
06	Instituto de Engenharia e Geociências	IEG
07	Instituto de Saúde Coletiva	ISCO

Fonte: Projeto Pedagógico Institucional da Ufopa. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br>. Acesso em 30 de março de 2014.

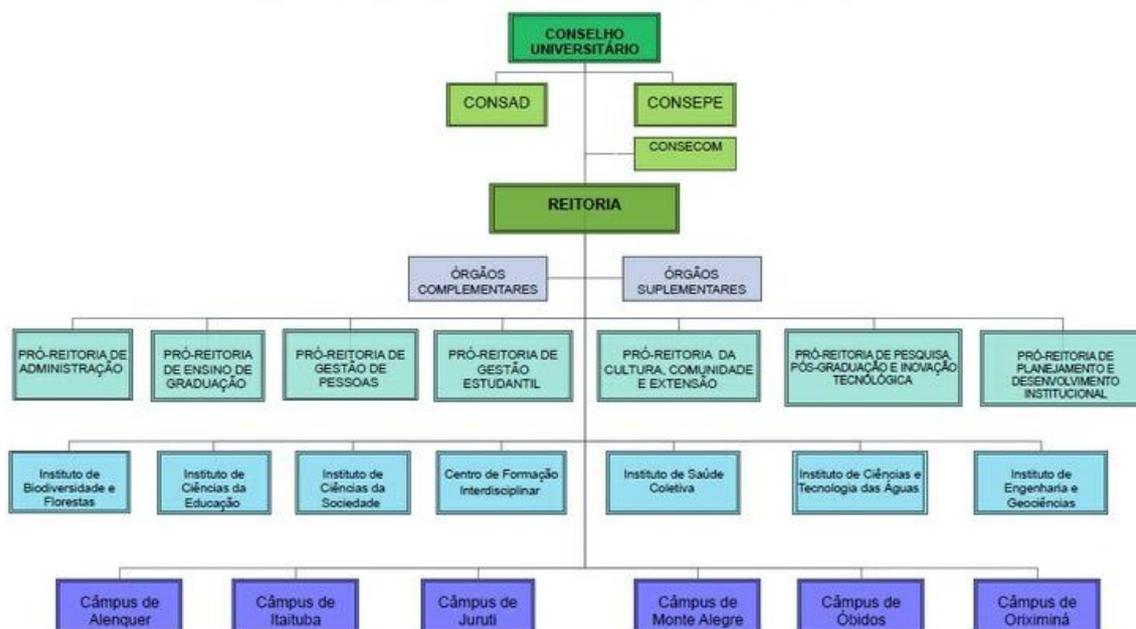
O **Quadro 13** nos mostrou a estrutura acadêmica da Ufopa, composta por 01 (um) Centro de Formação Interdisciplinar e 06 (seis) Institutos temáticos, que são organizados em programas e responsáveis pela oferta de mais de 30 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

No Projeto Pedagógico Institucional da Ufopa é apresentada sua Missão, a qual consiste em “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia”. Apresenta como Visão “Ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento” e defende como Valores: Respeito; Pluralismo; Responsabilidade Social e Ambiental; Transparência; Identidade Institucional; Interdisciplinaridade; Lealdade; Profissionalismo; Inclusão e Ética.

Percebemos que a visão, a missão e os valores defendidos por esta Universidade estão pautados em princípios democráticos, éticos, que visam equidade e o desenvolvimento desta região.

A estrutura funcional e a equipe gestora da Ufopa estão organizadas de acordo com **Figura 6**, a qual apresenta a composição estrutural geral da Ufopa.

Figura 06: Organograma da composição estrutural geral da Ufopa.



Fonte: Site oficial da Ufopa. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br>. Acesso em 30 de março de 2014.

Conforme a **Figura 6**, a qual apresenta a estrutura funcional da Ufopa, é possível percebermos que a mesma é composta por Conselhos, Reitoria, Órgãos Complementares e Suplementares, Pró-Reitorias, Institutos e diversos Câmpus.

De acordo com o Diário Oficial da União nº 130, de 9 de Julho de 2010 (Anexo 02), através do processo nº 23038.004959/2010-72, a Capes formalizou a adesão da Ufopa ao Acordo de Cooperação Técnica, com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), o qual foi instituído pelo MEC, destinado a atender à demanda de professores das redes públicas estadual e municipais, com vigência de 07 (sete) anos, a partir de sua data de assinatura, ocorrida em 25 de junho de 2010. Dessa forma, percebemos que logo após a criação da Ufopa, ou seja, 8 (oito) meses após sua criação, o Parfor é implantado e implementado nesta Universidade.

A primeira etapa de funcionamento do Parfor na Ufopa foi garantida a partir da assinatura do Termo de Cooperação Simplificado (Anexo 03), firmado em 15 de julho de 2010, com verbas destinadas para o deslocamento dos professores, visando o pagamento de diárias e passagens.

Em 23 de novembro desse mesmo ano, um novo Termo de Cooperação Aditivo é assinado (Anexo 04), visando oferecer suporte didático para sistematizar melhor os conteúdos

trabalhados em sala de aula e para manter a limpeza e higienização das escolas onde os cursos do Parfor funcionam no Estado do Pará.

Em 15 de julho de 2011 mais um Termo Aditivo de Cooperação é assinado entre a Capes e a Ufopa (Anexo 05), com vigência prevista para 31 de dezembro de 2014, com a destinação de recursos para as turmas já iniciadas e às novas turmas a serem implantadas ao longo de quatro anos, compreendidos entre os anos de 2011-2014.

Assim, o compromisso firmado entre a Capes e a Ufopa é estabelecido e o Parfor é implementado, tornando-se realidade nesta Universidade a partir da efetivação do Regime de Colaboração firmado entre a União – representada pela Capes –, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

No ano de 2014, a equipe que formava a coordenação do Parfor na Ufopa era composta por uma Coordenadora Geral Institucional do Parfor/Ufopa: Profa. Dra. Ednea do Nascimento Carvalho, um Coordenador Geral Adjunto: Prof. Zair Henrique Santos e um Gestor Administrativo Institucional: Prof. José Sérgio Silva de Almeida.

Diante da área de abrangência deste Plano, até o mês de outubro do ano de 2014, a Ufopa, através do Parfor, contemplou um número significativo de professores/alunos, conforme demonstra a **Tabela 18**.

Tabela 18: Quantitativo total de alunos ativos do Parfor/Ufopa, por turma, por curso e por município.

Município	Biologia e Química				História e Geografia					Português e Inglês					Matemática e Física					Pedagogia					TOTAL		
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013	2013.2	2010	2011	2012	2012.2	2013	2013.2	2010	2011	2012	2013	2013.2	2010	2011	2011.2	2012		2013	2013.2
Alenquer	34	31	40		37	45	30			38	31	36				36	30	18			36	44	33	37			556
Almeirim	16				26					45						25			14		46				27		199
Itaituba			29		21		27			23	13	34		25		15	22	20	17		31	30			30		337
Juruti	28				38					41		27				34					45	21		30	27		291
Monte Alegre	35				39		26			35		26				44			22		39	22					288
Oriximiná	16				36		26			42	32	23				25		23			47	41		24	25		360
Óbidos	23	15			41	37	20			39	35					49		22			47	43		33	28		432
Santarém	22	15	20	38	33	31	33	33	33	38	34	35	34	41	42	37	21	36	22	24	35	28		31	45	37	798
TOTAL	174	61	89	38	271	113	162	33	33	301	145	181	34	66	42	265	73	119	75	24	326	229	33	155	182	37	3.261

Fonte: Secretaria da Coordenação Geral Institucional do Parfor na Ufopa. Atualizado em outubro de 2014.

A partir da **Tabela 18**, percebemos que até este período o Parfor, através da Ufopa, esteve presente em 08 (oito) municípios no Oeste do Pará: Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Óbidos e Santarém. Com a implantação de 26 turmas, 3.261 professores-alunos ativos até outubro deste ano. Ofertando cursos em 05 (cinco)

áreas distintas: Licenciaturas integradas: 1. Biologia & Química; 2. História & Geografia; 3. Português & Inglês; 4. Matemática & Física e 5. Pedagogia.

4.2 O Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre: Limites e possibilidades para a formação docente.

Neste tópico destacamos as vozes dos coordenadores do Parfor nos municípios de Santarém e Monte Alegre e do Secretário Municipal de Educação do município de Monte Alegre atuantes no período da pesquisa (2010-2014).

A análise objetivou compreender os processos de gestão e implementação do Parfor, assim como os resultados alcançados através da Ufopa nesse município. As interpretações/inferências se concentraram na regulamentação deste Plano a partir dos documentos que o legalizam; em estudos realizados anteriormente sobre esta política e nas concepções e percepções desses sujeitos, a partir de três categorias de análise, definidas neste estudo: 1) Gestão; 2) Implementação e; 3) Resultados alcançados, por meio da realização de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados.

Desde sua implantação no município de Monte Alegre, as aulas do Parfor/Ufopa aconteceram na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professor Orlando Costa”. Esta escola, de responsabilidade do governo municipal, possui infraestrutura considerada de boa qualidade e foi construída de acordo com os padrões do MEC. Estes fatores explicam o motivo de ter sido escolhida para atender os professores-alunos deste Plano.

Tendo em vista que o Parfor caracteriza-se como uma política de caráter emergencial, construída para atender a grande parcela de professores da educação básica que necessitavam de formação superior e/ou de formação adequada para sua atuação profissional, principalmente no Estado do Pará, analisamos esta política, prioritariamente, a partir de seus documentos e, secundariamente, a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores e secretário municipal de educação, objetivando evidenciar suas particularidades diante de seu processo de gestão, implantação e implementação na Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa, mais especificamente no município de Monte Alegre.

4.2.1 Práticas de Gestão do Parfor na Ufopa

A partir das leituras realizadas para este estudo, compreendemos que, diante da análise de qualquer política pública, a gestão é caracterizada como o ponto culminante para a sua execução e precisa estar alicerçada em princípios norteadores que farão com que este processo ocorra de forma compartilhada e atinja os objetivos propostos. Dessa forma, a transparência e autonomia tornam-se princípios relevantes para o sucesso deste processo.

Assim, esta seção teve por objetivo analisar as práticas de gestão do Parfor na Ufopa (Campus de Santarém e Monte Alegre), no que diz respeito à atuação dos Coordenadores (Geral e Local) e a relação desenvolvida entre os mesmos e entre a gestão municipal, pois os coordenadores são responsáveis por promover a integração das atividades nos diferentes segmentos. Dessa forma, nesta seção, tanto os documentos quanto as entrevistas foram analisados visando à compreensão do modelo de gestão adotado.

Entendemos que as entrevistas realizadas com os coordenadores e com o secretário municipal de educação foram relevantes para compararmos a gestão desenvolvida por esta Universidade com a gestão regulamentada pelo Manual Operativo do Plano, assim como as particularidades, singularidades e dificuldades enfrentadas por cada um no processo de gerenciamento e implementação do Parfor na Ufopa.

Constatamos que, desde sua implantação na Ufopa, o Parfor já contou com 06 (seis) coordenações, sendo uma delas atuantes em dois períodos distintos. No entanto, este fato, segundo relatos da coordenação atual, não se deve à falta de competência dos coordenadores, o mesmo tem a ver com questões relacionadas à mudança de reitoria e ao fato de alguns coordenadores terem que sair do município em busca de qualificação profissional em outros estados e/ou municípios, ou precisarem assumir outros cargos dentro da universidade; algumas mudanças estavam relacionadas às precárias condições do quadro de funcionários desta Universidade.

Bastos (2015, p. 188), ao realizar pesquisa na região norte do Brasil sobre o processo de gestão deste Plano, compreende que as questões relativas às mudanças de coordenadores e demais sujeitos que compõem a equipe gestora estão intimamente ligadas às questões políticas e que essas dificuldades podem ser consideradas como reflexo do padrão histórico de administração pública adotada no Brasil.

No contexto das práticas institucionais, pode-se constatar a frequência de alternância de coordenadores, membros do Fórum, o que num processo inicial da implementação pode indicar o uso da máquina administrativa como recurso político

eleitoral, na malversação dos recursos, nos mecanismos casuístico com o planejamento das ações, nas parcerias firmadas entre os órgãos públicos para prestação de serviços.

Entendemos que este fator pode prejudicar a gestão geral do Programa, uma vez que tais mudanças podem “quebrar” o ritmo de trabalho da gestão em termos gerais, pois a cada mudança, são necessárias adaptações, inserções e conhecimento do trabalho já iniciado por outra gestão. Isto pode ser considerado como uma das fragilidades no processo de gestão do Parfor na Ufopa.

Devido ao elevado índice de rotatividade de pessoal na função de Coordenador Geral do Parfor na Ufopa (Campus de Santarém) e o breve período de atuação dos mesmos, decidimos entrevistar apenas a atual coordenação, tendo em vista a dificuldade de acesso aos coordenadores anteriores, uma vez que uns já se encontravam em outros estados e/ou municípios e os demais, atuando em outros departamentos/institutos.

A entrevista com a Coordenadora Geral em exercício foi realizada no dia 28 de maio de 2015, a qual já atuava na instituição desde o ano de 2009 como professora e coordenadora de alguns cursos do PARFOR desde sua implantação nesta universidade e, portanto, considerada conhecedora de parte da realidade do processo de gestão deste Plano na Ufopa.

Ao ser questionada sobre o processo de escolha para sua atuação na coordenação geral do Parfor, a entrevistada afirmou que:

Eu estou na instituição desde 2009, fui redistribuída da UFPA para ainda o Campus de Santarém, do campus de Breves para o campus de Santarém em 2009. Atuei como professora desde o primeiro momento da implantação do PARFOR na instituição. A partir de julho de 2010, nós atuamos como professora, e eu estava na coordenação do curso de Geografia, e depois também fui coordenadora do curso de Licenciatura Integrada de Geografia e História do PARFOR. Em agosto de 2014, a professora Raimundinha me convidou a uma reunião com ela e a Professora Fátima para que pudesse assumir a Coordenação Geral do PARFOR. A professora Raimundinha e a professora Fátima já haviam conversado com a sua equipe de trabalho e viu o perfil no qual eu podia estar assumindo a coordenação geral do PARFOR.

Diante deste relato, percebemos que a gestão do Parfor, diante da escolha da atual Coordenação Geral nesta universidade, foi realizada de acordo com a regulamentação constante no Manual Operativo do Plano, o qual determina que a Coordenação Geral do Programa deverá ser indicada pelo(a) representante legal da IES ou órgão equivalente e que este deve atender a alguns requisitos mínimos relacionados à formação acadêmica.

Um princípio observado no relato da Coordenadora Geral do Parfor na UFOPA refere-se ao desenvolvimento da gestão baseada em princípios democráticos, que também

pode ser definida como uma gestão compartilhada e participativa, quando aponta que a decisão para a definição da coordenação partiu não apenas do representante da IES, mas contou também com a participação de outros sujeitos, sobretudo, de uma equipe. Pelo menos dois princípios inerentes a este modelo de gestão são evidenciados, em que há neste processo de escolha, a garantia de participação e decisão de forma coletiva.

Cury (2007, p. 12) afirma que a gestão democrática é “... por injunção da nossa Constituição (BRASIL, 1988, art. 37): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Dessa forma, percebemos que tais princípios são necessários e imprescindíveis para que as deliberações, assim como os problemas, sejam partilhados e solucionados de forma coletiva, para que as metas e os objetivos propostos sejam alcançados.

Quando questionada a respeito de sua formação acadêmica, a entrevistada afirmou:

Eu sou bacharel e licenciada em Geografia, meu Ensino Médio é o antigo Magistério, eu atuei na educação básica por 17 anos na Educação de Jovens e Adultos por 12 anos. Conheço muito bem, em todas as instâncias educacionais, desde a educação infantil até o ensino médio. Atuei inclusive na penitenciária, em um programa que o governo de Minas tem, na formação de complementação de estudos. Trabalhei em ambientes escolares e ambientes não escolares. No mestrado, fiz a complementação pedagógica, como eu já era licenciada em Geografia, no mestrado cursei disciplinas no curso de pedagogia que validou também, pois meu mestrado é em Ensino de Geografia e o meu doutorado na linha de Gestão, Cultura e Ensino de Geografia.

Assim, de acordo com o Manual Operativo do Plano, a Coordenadora Geral do Parfor na Ufopa atende os requisitos mínimos obrigatórios para assumir esta função, dentre eles: ter formação superior, ser docente do quadro efetivo ativo da IES e ter experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior.

Em entrevista com o Coordenador Local no município de Monte Alegre, a respeito de sua indicação para esta função, o mesmo relatou que:

Para ser coordenador do Parfor, exige-se que tenha experiência ou na educação básica ou no nível superior, pelo menos um ano no nível superior ou três anos na educação básica, e como eu atendi esses pré-requisitos fui indicado e aceito pela reitoria da Universidade. Eu sou administrador, por isso fui escolhido para ser o coordenador do Parfor. Eu estou atuando desde janeiro de 2011, quando eu entrei na Ufopa através do concurso público. Sou funcionário efetivo da Ufopa.

Da mesma forma que o Coordenador Geral, o Coordenador Local também atende aos requisitos determinados no Manual Operativo do Plano, este determina no item 12.4, que

trata dos requisitos mínimos obrigatórios para a concessão de bolsas aos coordenadores do Parfor, que os mesmo devem:

- 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.

Diante do processo de gestão do Parfor, o qual foi planejado para funcionar a partir de um Regime de Colaboração entre os entes federados, durante a entrevista, o Coordenador Local relatou que a gestão municipal tem contribuído significativamente com a gestão do Parfor no município de Monte Alegre.

No município de Monte Alegre, a questão da implantação do Parfor foi bem sucedida, até porque nós sempre encontramos parceria, na Secretaria de Educação, na Prefeitura, a Ufopa sempre teve essas portas abertas para conduzir o Parfor, que por enquanto a Ufopa aqui em Monte Alegre só trabalha com o Parfor. E na medida do possível com a colaboração, tanto do espaço físico, apreciar a escola que nós atuamos sempre foi o Orlando Costa, uma escola nova, na questão de aula de campo também sempre tivemos apoio, de uma forma geral a parceria, vamos dizer a colaboração, sempre funcionou bem em Monte Alegre. A parceria entre a Universidade e o município sempre foi frequente.

Diante do processo de implantação do Parfor nesse município, a partir do relato do Coordenador Local, percebemos a colaboração efetiva do governo municipal através da Secretaria de Educação e da Prefeitura. Entendemos que esse modelo de gestão, baseado em princípios colaborativos e participativos, apresenta-se como critério para o sucesso deste processo, cujo objetivo principal é a construção (coletiva) dos objetivos que a instituição pretende alcançar e essas constantes interações facilitam sua execução.

Em relação à Coordenação Geral do Parfor, o Coordenador Local reafirmou a problemática relativa ao alto índice de rotatividade de coordenadores gerais.

A primeira Coordenadora foi a professora Fátima Lima, depois foi a professora Terezinha Pacheco, que logo em seguida foi para o doutorado e entrou a professora Kátia, que ficou até a eleição para reitor, e com a mudança de reitor também mudou a coordenação institucional deixando de ser a professora Kátia e passou a ser a professora Fátima Lima novamente, e depois quem assumiu a coordenação foi a professora Ednéa Nascimento e por último voltou como era no início que o ICED que tomava conta do Parfor, e com isso o ICED indica um novo coordenador que

foi a professora Raimunda Costa. Acredita que a rotatividade se deve à mudança pessoal, de caráter pessoal, ou mesmo de gestão e não à falta de competência dos coordenadores.

Como relatado anteriormente, o problema relacionado às inúmeras mudanças na Coordenação Geral do Programa na Ufopa está condicionado, ora à gestão do próprio plano, ora a questões pessoais do coordenador em exercício e ora à mudança de reitoria.

Ao avaliar a Coordenação Geral do Parfor/Ufopa, o Coordenador Local relatou que:

Em apenas um pouco mais de cinco anos, contamos com seis coordenadores institucionais do Parfor, a avaliação que faço de todos eles, é que nós observamos que há uma dinâmica muito boa, a vontade de que a região avance na questão educacional. Todos os coordenadores demonstraram lutar por melhorias da educação, não só em Santarém, mas em todos os municípios, tanto em Monte Alegre, como nos demais sempre tivemos o apoio necessário. Assim, sempre que nós precisamos dos coordenadores institucionais eles resolveram todas as questões com a maior vontade e urgência possível. Então, nós não temos nenhuma queixa, porque todos foram bem responsáveis no momento que estavam atuando como coordenadores do Parfor.

Da mesma forma, o secretário Municipal de Educação do Município de Monte Alegre demonstrou satisfação com as gestões anteriores e com a atual gestão do Parfor na Ufopa, tanto referente ao Coordenador Geral quanto ao Coordenador Local.

Nossa relação com a Coordenação do Parfor tanto aqui em Monte Alegre, como com os Coordenadores Gerais em Santarém, sempre foi muito boa, sempre nos recebem quando solicitamos alguma reivindicação e sempre nos apoiam nas decisões que visavam atender aos pedidos dos professores que estudam aqui no Parfor. Já realizamos várias reuniões e sempre estão disponíveis. Acho isso muito bom porque facilita na resolução de alguns entraves. Então, posso considerar que a gestão do Parfor referente ao campus de Monte Alegre é muito boa. Nossa relação é muito boa.

A fala do secretário Municipal de Educação deixa transparecer a satisfação com a gestão do Parfor neste município, pois o mesmo explicita que sempre manteve uma relação de cordialidade com os coordenadores e que os mesmos sempre se apresentavam disponíveis para diálogos e resolução de problemas.

Entendemos que a acessibilidade e contato efetivo entre a gestão municipal e a gestão do Parfor (Geral e Local) são fatores que influenciam diretamente para que a gestão do programa ocorra de forma harmoniosa e satisfatória, pois eventuais problemas serão inevitáveis. No entanto, a gestão democrática, também caracterizada como gestão compartilhada, favorecerá a resolução dos entraves.

Cury (2009, p. 55) se aprofunda na caracterização da gestão democrática e afirma que “A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade [...] A gestão democrática é também a presença no processo e no produto de política de governo”.

Diante dos relatos dos entrevistados, percebemos que a gestão, no que diz respeito à participação/interação entre os sujeitos envolvidos na execução do Parfor/Ufopa, ocorre de forma harmoniosa e efetiva.

4.2.2 Características do processo de implementação.

Este tópico teve como objetivo caracterizar e analisar o processo de implementação do Parfor na Ufopa. De acordo com seu Manual Operativo, a participação das IES se dá por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica; este Manual regulamenta que as IES que aderirem ao Parfor serão responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais na própria 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 a 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;
- 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 às normas expedidas pela Capes;
- XI – Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do PARFOR PRESENCIAL;
- [...]
- 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.

Assim, evidenciamos que as atribuições das IES, diante do processo de implementação dessa política de formação docente são inúmeras, pois, a partir de sua adesão

ao plano, as responsabilidades compreendem desde a divulgação do mesmo até questões de caráter normativo, pedagógico e administrativo. A respeito desse assunto, Nascimento (2012, p. 158) afirma que o problema tem relação com:

A urgência em expandir as vagas na educação superior objetivando qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo tem como consequência a improvisação e o aligeiramento na formação de professores no país.

Compreendemos que, se por um lado as exigências acadêmicas direcionadas às IES se elevaram consideravelmente, os investimentos têm sido insuficientes e as condições físicas da maioria dessas instituições de ensino se apresentam de forma precária, pois, diante de tantas atribuições e poucos investimentos, as IES acabam por não priorizar questões necessárias, como, por exemplo, a estrutura física e o quadro de pessoal necessário para sua implementação.

Diante da complexidade e do dinamismo em que o processo de implementação do Parfor é organizado e diante de tantas responsabilidades atribuídas às IES e aos municípios, Bastos (2015, p. 188) compreende que:

As medidas desenvolvidas não têm sido eficazes e nem eficientes no sentido de contribuir para a montagem de um aparato institucional que contemple de forma explícita as regras do regime de colaboração entre as instituições estaduais, municipais e federais. Nesse caso, as Instituições Superiores de Ensino e as Secretarias de Educação ou equivalentes não são dotadas de infraestrutura condizente com as necessidades e as responsabilidades requeridas pelo Plano de Formação de Professores.

Em relação à execução/implementação do Plano e a participação da Ufopa neste processo, a Coordenadora Geral do Parfor/Ufopa relatou que

Nós temos o fórum estadual do Parfor, que é o fórum mais atuante no Brasil, ele tem uma periodicidade de reuniões, todo mês tem a reunião. Tem a reunião do Comitê interinstitucional em que todos os coordenadores das IES que fazem parte, no caso a UFOPA, UFPA, UEPA, IFPA e a UFRA e mais o diretor do Centro de Informação do Estado do Pará, que é o presidente do Fórum. Nós nos reunimos para que sejam deliberados todos os questionamentos que chegam ao fórum, denúncias de que professor fez a inscrição na Plataforma, mas por conta de questões políticas locais, ele não foi validado, denúncias da IESP não está contribuindo, não está fazendo a sua parte, porque lá no Manual Operativo está bem clara, qual parte que ele tem que fazer para a execução do programa, então assim, todos esses mecanismos no fórum são usados para uma execução de qualidade, por isso, a importância do Manual Operativo, que delibera sobre essas questões e a importância da realização dos fóruns estaduais.

A entrevistada deixa explícita em sua fala que conhece a realidade do Fórum do Estado do Pará; as IPES que compõem este Fórum são: o Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). E que a realização dos mesmos é imprescindível para que questões de caráter prático/operacional, de gestão e execução, sejam ponderadas e solucionadas.

Entendemos que o Fórum é uma ferramenta de fundamental importância diante do processo de implementação do Parfor, pois é o momento em que os diversos sujeitos envolvidos em sua execução se reúnem para debater os mais variados assuntos sobre questões de caráter administrativo e funcional visando sanar problemas através do compartilhamento de realidades distintas.

Esse momento dialógico torna-se essencial para o sucesso deste processo, pois, nesses momentos de discussão e interação, são definidos os grupo de trabalho, assim é possível percebermos também a responsabilidade política e operativa dos diferentes sujeitos envolvidos no processo na intenção de atender o público alvo, no caso, os professores da rede pública da educação básica.

De acordo com o Manual Operativo do Parfor, a principal finalidade do Fórum é acompanhar sua execução e promover a revisão dos Planos Estratégicos elaborados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, visando à análise e aprovação do quadro de oferta de cursos e vagas conforme a demanda das redes de ensino.

Ainda sobre a finalidade dos Fóruns e a atuação do Fórum no estado do Pará, a Coordenadora Geral explicou que:

No Pará nós temos um Fórum que funciona, o programa está apresentando resultados, foi uma das questões que eu estive em Brasília dia 13 de maio, juntamente com as outras instituições participantes deste Fórum para uma reunião com a Professora Isabel Pessoa. Foi uma agenda que ela nos colocou disponível, então, foi uma chamada às instituições, e nós fomos. E é exatamente isso, esse diálogo que existe entre as instituições através do Fórum, então todos os assuntos são remetidos ao Fórum, para o que ele delibere, ou seja, decisões não são tomadas individualmente pelas instituições.

A compreensão da importância da realização dos Fóruns no Estado do Pará fica evidente no relato da Coordenadora Geral, em que o diálogo é essencial diante da tomada de decisões.

Corroborando com a realidade apresentada pela Coordenadora Geral, Bastos (2015, p. 190), ao analisar a atuação dos segmentos que compõem os Fóruns do Parfor no Estado do Pará, reafirma que:

Verificou-se, assim, que houve a busca de vivenciar o aprendizado do tripartismo através da implementação do Parfor, conforme preconizava as normas nacionais acerca dos princípios da descentralização, participação e do estabelecimento das parcerias.

Fica evidente, portanto, que assim como as demais IPES do Estado do Pará, a Ufopa, através de sua coordenação geral, tem participado ativamente dos Fóruns realizados neste período. A Coordenadora Geral enfatizou que:

A nossa universidade está sempre participando dos Fóruns, antes a professora Fátima ia aos Fóruns, quando ela ficou aqui de janeiro a agosto, coordenando o Parfor, e depois que eu assumi, eu me inscrevi em todos os Fóruns, participando, dialogando, e mesmo não podendo oferecer tudo, a nossa universidade no Fórum ficou conhecida como uma universidade estratégica no Oeste do Pará, na formação dos professores. Pois nós tivemos mais de 900 alunos se formando até agora e isso, conseqüentemente, vai refletir na sala de aula, e é claro na qualidade da educação.

Diante desses dados quantitativos, percebemos a área de abrangência desta política e a expectativa da coordenadora em relação aos resultados que espera que reflita na sala de aula para que ocorra a melhoria na qualidade do ensino nos municípios em que esses professores atuam. Em relação ao regime de colaboração adotado para a implementação dessa política, a Coordenadora Geral do Parfor/Ufopa compreende que:

Nós temos essa percepção de que esse Regime de Colaboração na criação do programa, em que as três instâncias participam: a federal, municipal e estadual, elas deveriam estar interligadas mesmo, para que o programa acontecesse na sua plenitude, então o Manual Operativo do Parfor ele traz todas as demandas de cada instância, o que compete a cada a IES, no caso à Ufopa, o que compete ao Estado, e o que compete às prefeituras, então está muito bem delineado.

Portanto, os entes federados possuem funções que visam estabelecer negociações e favorecer o bom desempenho do plano, dentre essas negociações existentes insere-se uma exigência da Capes de que o Polo do município disponha de um laboratório de informática e uma sala disponível para colocar os livros.

No entanto, o Coordenador Local, ao ser questionado sobre os possíveis problemas existentes diante de sua implementação nesse município, afirmou que:

O que nós temos de problemas refere-se à questão da internet, tanto para os servidores quanto para os alunos realizarem suas pesquisas. A internet sempre

deixou a desejar, apesar de desde o início a gente ter internet, mas às vezes o sinal aqui em Monte Alegre é um pouco precário. Outro problema refere-se ao material didático, apesar de todos os alunos receberem uma apostila por disciplina, mas a falta de uma biblioteca para pesquisa, para que o aluno pudesse pesquisar além da apostila. Dentro dos cursos isto também é considerado um problema grave.

Assim, fica evidente que nem todos os acordos estabelecidos são cumpridos pelos entes federados, apesar de em fala anterior o Coordenador Local, defender que a implantação do Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre foi bem sucedida, com a disponibilização do espaço físico e diálogo constante, as questões referentes à falta de biblioteca e à precariedade quanto ao acesso à internet não foram correspondidas. No entanto, os coordenadores advogaram que este problema independe de ações desenvolvidas apenas pelo município.

A Coordenadora Geral afirmou que diante de alguns problemas, como este, a Universidade tem realizado esforços para mudar esta realidade:

Nós temos diversos desafios, pedagogicamente, nós temos o desafio de melhorar a qualidade do material utilizado pelos professores, para isso nós estamos trabalhando, e uma sugestão da nossa reitoria foi que agora nesta etapa, fizéssemos um DVD, para os professores-alunos, e esse material que a gente vem lutando desde que eu assumi, para que seja de qualidade, que realmente atenda a necessidade e transformação do Parfor. Nós estamos trabalhando para que haja a implantação das bibliotecas nos municípios de Monte Alegre, Alenquer, Itaituba e Juruti. E como o campus de Oriximiná já era um campus formado, lá também já tem uma biblioteca, mas em Juruti e nos demais municípios nós estamos trabalhando com este objetivo. Alguns livros já foram comprados para o município de Juruti. Esse material que irá para o município de Juruti está em torno de 1.800 a 2.000 livros, que foram adquiridos com recursos da Pró-Reitoria de Ensino, uma vez que os recursos que vêm para o Parfor, não permitem que nós possamos comprar material permanente, e livro é considerado material permanente.

Evidenciamos que os problemas relacionados à falta de biblioteca, não é uma realidade apenas do município de Monte Alegre, mas que, de acordo com o relato da Coordenação Geral, é um problema que a Universidade pretende sanar de forma gradativa.

De forma geral, diante do processo de implantação do Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre e a participação e apoio da gestão municipal neste processo, a Coordenadora Geral expressou que:

O município de Monte Alegre, ele foi um campus, um polo, que desde o início esteve sempre pronto a receber a universidade, todo momento que houve a configuração de implantação de Universidade em Monte Alegre, houve um diálogo com o poder decisivo local. Então, nós sempre estivemos acesso a todas as questões, para disponibilizarem as melhores escolas da época. O coordenador local é uma pessoa muito atuante no município, porque já teve uma experiência na educação básica, já tinha uma noção. Existe uma articulação política muito forte com o município, secretário de educação, com o prefeito na época, e ele mantém essa articulação até hoje. Então, isso facilita o diálogo de cara de Monte Alegre, além do mais, em

Monte Alegre os alunos de são muito atuantes, talvez mais atuantes se comparados aos dos demais polos. Eu atuei como professora em Monte Alegre e agora como coordenadora, percebi que os alunos foram muito atuantes junto a nós, os alunos estão bastante motivados em buscar a melhoria, a qualidade para a educação, eles estão sendo pessoas bastante atuantes, e que sempre verificam o que são os direitos e deveres deles.

Da mesma forma, o secretário municipal de educação ao ser questionado sobre o processo de implementação do Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre afirmou que:

A prefeitura através da SEMED, ela deu total apoio e total liberdade para os docentes participarem, os nossos professores, inclusive, dando o tempo, encurtando inclusive o calendário letivo para que eles pudessem estudar nos meses de janeiro e fevereiro, só voltando às atividades, só iniciando o ano letivo, após o término de cada módulo e isso já é um apoio muito grande, e também disponibilizando a estrutura física para que pudessem funcionar as turmas, então, a prefeitura cedeu a estrutura física e de certa forma um apoio logístico muito grande e dando total liberdade para que os docentes pudessem participar, nesse período intervalar e também quando se faz necessário interromperem as atividades nas escolas para virem desempenhar alguma atividade ou trabalho durante o ano letivo.

A parceria firmada entre Universidade e gestão municipal fica evidente na fala do secretário de educação, no entanto há um problema relativo ao não cumprimento do calendário letivo, em detrimento da liberação dos professores para participarem das atividades do Parfor. Entendemos, portanto, que, se por um lado o Estado oferece condições para que o professor tenha formação adequada, por outro lado, a forma como esta política é conduzida prejudica o processo ensino aprendizagem dos alunos, uma vez que os mesmos são penalizados com o encurtamento do calendário letivo e, conseqüentemente, com a supressão de algumas atividades planejadas para esses dias em que as aulas não ocorrem.

Em se tratando dessa problemática referente ao não cumprimento do calendário letivo, o Coordenador Local explicou que sua relação com a secretaria de educação nem sempre aconteceu com a mesma cordialidade apontada pelo secretário de educação, no entanto os problemas sempre são resolvidos de forma dialógica e passivamente.

Outro problema que podemos também está citando pode ser referente também ao calendário que as secretarias de educação questionou muito, esses períodos em que o Parfor, devido a necessidade, ele precisa avançar além das férias escolares, de janeiro ele entra em fevereiro, e as secretarias tem que fazer um ajuste nos períodos de abril e outubro. Somos muito questionados pela secretaria de educação, porque os professores tem que sair, os alunos ficam sem aula, ou tem que conseguir outro professor, assim, essas problemáticas, vão acontecendo, e nós vamos resolvendo junto com a secretaria de educação, mas são problemas que vão acontecendo que é difícil de chegar a um denominador comum, porque atende aos professores, mas também tem o calendário escolar, digo o calendário letivo anual que tem que ser atendido, então é uma faca de dois gumes.

O processo de implementação do Parfor/Ufopa neste município apresenta algumas fragilidades, as quais podem ser evidenciadas na fala do Coordenador Local: o fato dos professores terem que estudar em seu período de férias e recesso, estendendo-se ainda ao período letivo, gera problemas à educação básica local, além de um desgaste físico e emocional nos próprios professores que após este período exaustivo já tem que voltar às atividades pedagógicas sem seu merecido descanso.

As precárias condições de acesso à internet e a falta de livros para a realização de consultas e/ou pesquisas também fragilizam e afetam a qualidade da formação dos professores, pois a maioria é oriunda da zona rural do município, onde também não há disponibilidade desses serviços.

4.2.3 Percepções e impressões sobre os resultados alcançados.

Os resultados alcançados, analisados neste estudo referem-se às informações expressas a partir dos documentos e do site oficial do Parfor, dos relatórios da Capes e das percepções dos sujeitos pesquisados em relação ao quantitativo de professores-alunos formados/capacitados através do Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre, assim como sua área de abrangência.

A partir da regulamentação expressa no Manual Operativo do Parfor, as turmas especiais são ofertadas com, no mínimo, 30 (trinta) alunos e, excepcionalmente, é admitida a formação de turmas com, no mínimo, 20 (vinte) alunos matriculados.

A análise foi realizada com as turmas que ingressaram a partir do 2º semestre do ano de 2010 e que concluíram sua graduação até o ano de 2015 no município de Monte Alegre/Pará. Para esta análise, levamos em consideração o número de vagas ofertadas por curso, o número de inscrições solicitadas, o número de inscrições validadas pela secretaria de educação, o número de matrículas efetivadas, o número de desistentes/desvinculados e o número de concluintes.

Para o funcionamento do Parfor/Ufopa, no município de Monte Alegre-PA, foram ofertadas 05 (cinco) turmas com os cursos de: 1) Licenciatura em Pedagogia e as Licenciaturas Integradas em: 2) Biologia/Química; 3) Letras-Português/Inglês; 4) Matemática/Física; e 5) História/Geografia. Para cada turma foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas, somando um total de 250 (duzentos e cinquenta) vagas.

É importante ressaltarmos que apenas a Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa implantou turmas nessa modalidade de Licenciaturas Integradas, nos demais Estados

do país as IES implantaram apenas cursos específicos em uma única área de formação, ou seja, cursos sem integração de áreas distintas ou afins³³.

Ao ser questionada sobre este fato incomum, a Coordenadora Local do Parfor/Ufopa, respondeu que

Os cursos implantados no Parfor seriam os mesmos cursos implantados no Regime Intensivo, ou conhecido como Regular da Instituição, pois já havia todo um condicionamento para a questão relativa à interdisciplinaridade. Então, esses cursos Integrados trariam essa interdisciplinaridade e foram pensados a partir da concepção da interdisciplinaridade. E àquelas áreas poderiam ser aproximadas, elas ficaram como Licenciaturas Integradas. Aqui nós temos: História e Geografia, Matemática e Física, Biologia e Química, Letras Português e Inglês, no entanto, os cursos de Geografia, por exemplo, está separado no regular, e possivelmente, será separado também no Parfor.

Depois que a Universidade implantou as Licenciaturas Integradas, geraram-se inúmeras discussões a respeito da atuação profissional desses alunos que estariam se formando/habilitando para atuarem em duas áreas distintas. Inúmeros problemas surgiram ao longo da sua formação, alguns relacionados ao estágio que deveriam desenvolver e outros relacionados à questão do tempo de formação em duas áreas distintas (carga horária) e ainda à certificação junto ao Ministério da Educação, pois até o momento ainda não se tinha aprovação do MEC para a expedição da certificação de cursos com essas características. Somados a estes, a dúvida quanto ao egresso poder participar de concurso público cuja exigência constante do Edital fosse relativa a um curso específico.

Dessa forma, estes e outros fatores foram relevantes para que a Universidade modificasse esta proposta de oferta de cursos integrados, gradativamente, e uma nova concepção foi implantada visando separar os cursos integrados. No entanto, as primeiras turmas implementadas concluíram seus cursos da forma como foram organizados inicialmente, ou seja, em Licenciaturas Integradas, como é o caso das turmas do Parfor.

Este, talvez, seja um problema que trará reflexos ao longo da atuação profissional dos professores que participaram desta formação, tendo em vista que algumas questões de ordem normativa e pedagógica ainda precisam de solução. O próprio sistema eletrônico do MEC, o Educacenso, só permite a inserção de uma área de formação docente para cada profissional. Essa questão precisa de deliberações nos Conselhos Superiores da Ufopa para sua regulamentação e/ou modificações.

³³ As informações a respeito de todos os cursos ofertados e em andamento encontram-se disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: Julho de 2014.

As vagas ofertadas, número de pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire, inscrições validadas pela Secretaria Municipal de Educação, matrículas efetivadas pelos professores/alunos, alunos em processo de conclusão e o número de concluintes por curso e por turma, podemos observar na **Tabela 19**:

Tabela 19: Resultados do Parfor/Ufopa 2010/2015 – Monte Alegre/Pará.

Curso	Vagas Ofertadas	Nº de Pré-Inscrições	Inscrições Validadas	Matrículas efetivadas	Em processo de conclusão	Total de Concluintes	%
Lic. em Pedagogia	50	57	49	39	-	32	83
Lic. Int. em Biologia e Química	50	56	43	38	03	30	80
Lic. Int. em História e Geografia	50	65	63	42	06	32	76
Lic. Int. em Matemática e Física	50	57	51	45	05	36	79
Lic. Int. em Letras – Português e Inglês	50	49	43	35	05	24	70
Total	250	284	249	199	19	170	85,5

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do PARFOR) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

Como explicitado anteriormente, de acordo com o Manual Operativo do Parfor, as turmas deveriam ser implantadas pelas IES com, no mínimo, 30 alunos, no caso de Monte Alegre, foram ofertados 05 (cinco) cursos em diferentes áreas, com 50 vagas para cada turma, somando um total de 250 vagas nesse período.

A **Tabela 19** nos mostra que houve 284 professores/alunos pré-inscritos, 249 dessas pré-inscrições foram validadas pela Secretaria Municipal de Educação, 199 professores/alunos realizaram suas inscrições junto à Universidade e desse quantitativo, 170 professores conseguiram concluir sua formação com êxito, o que representa em média 85,5% de concluintes.

Existem ainda, os casos de desistência e/ou desvinculação, que representou apenas o quantitativo de 10 (dez) professores/alunos neste município, em média 5%. No entanto, não tivemos acesso a este quantitativo por curso. Vale a pena observarmos que ainda havia 19 (dezenove) professores/alunos em processo de conclusão, conforme a **Tabela 20**.

Tabela 20: Acadêmicos em processo de conclusão: Parfor/Ufopa 2010/2015 – Monte Alegre/Pará.

Turma/Curso	Quantidade de acadêmicos por turma
Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês	05
Licenciatura Integrada em Biologia e Química	03
Licenciatura Integrada em Matemática e Física	05
Licenciatura Integrada em História e Geografia	06
Total	19

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

Se somarmos os 170 (cento e setenta) concluintes com os 19 (dezenove) que ainda estão em processo de conclusão e levarmos em consideração que todos conseguirão aprovação, o total de concluintes representará um total de 95%.

Diante desses resultados, ressaltamos as concepções expressas por Barbalho (2007, p. 80), a respeito da expansão do ensino superior a partir da implementação de políticas públicas, como é o caso do Parfor: “As políticas de expansão do ensino superior, traduzidas na criação de vagas, por meio de programas e projetos, na criação de diferentes tipos de instituições e de cursos, têm promovido a ampliação do setor”.

Dessa forma, podemos inferir que a área de abrangência e o percentual de concluintes podem ser avaliados de forma positiva no município de Monte Alegre. A **Figura 07** ilustra o momento do Juramento no dia da Formatura dos 170 professores.

Figura 07: Foto do Juramento dos 170 formandos do PARFOR/UFOPA – Monte Alegre/2015.

Fonte: Site Oficial da Ufopa. Disponível em: www.ufopa.edu.br/noticias/2015/marco/ciclo-de-formaturas-do-parfor-encerra-se-em-monte-alegre-com-outorga-da-maior-turma. Foto: Albanira Coelho. Acesso em 24 de Abril de 2015.

No dia 25 de março de 2015, ocorreu a Cerimônia de formatura do Parfor no município de Monte Alegre, conforme demonstra a **Figura 07**. Neste cerimonial estavam presentes a Reitora da Universidade, o Coordenador Local e outros servidores da Universidade, o prefeito do município, dentre outras autoridades locais. Na ocasião, a Reitora

ênfatiou: *“Com a implantação do Parfor, começamos a revolucionar de forma silenciosa a educação no país. Precisamos superar o atraso e haverá um momento em que vamos zerar a permanência de professores sem o nível superior em sala de aula”*.

Podemos inferir que a Reitora refere-se ao atraso secular existente na educação brasileira, vivenciado nos primeiros quatro séculos de existência de nosso país, pois, como demonstrou a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, denominada de “Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios” (2006, p.133), o atraso educacional no Brasil data de fins do século XVIII e início do XIX.

O crescimento que se deu depois disso é impressionante, mas não se conseguiu compensar em 50 anos um atraso que se acumulou por séculos. Ao crescer tão rápido, a partir de uma base tão reles, as dificuldades e limitações foram inevitáveis. Portanto, uma primeira conclusão é que o atraso brasileiro na educação é muito mais o resultado da inação por séculos do que do grande avanço, aos trambolhões, dos últimos 50 anos. Mas também no período recente cometeram-se erros.

Entendemos que esta política de formação docente se insere no contexto em que o governo tenta corrigir os erros do passado a partir de políticas compensatórias, pois apenas parte da população sem formação acadêmica (no caso os professores) será contemplada. Se por um lado o governo não pode melhorar o salário dos professores, por outro lado, promove políticas que proporcionem formação acadêmica, para que assim possam melhorar seus proventos.

Diante de tantos desafios inerentes à formação/capacitação docente, enfatizamos o momento de entrega dos diplomas de graduação. Momento que suscitou fortes emoções para os professores que estavam recebendo das mãos da reitora da Universidade esse tão importante documento. A **Figura 08** ilustra o momento de entrega do diploma para um dos formandos da turma de Licenciatura Integrada em História e Geografia.

Figura 08: Entrega de diploma ao formando. Parfor/Ufopa – Campus de Monte Alegre/2015.



Fonte: Site Oficial da Ufopa. Disponível em: www.ufopa.edu.br/noticias/2015/marco/ciclo-de-formaturas-do-parfor-encerra-se-em-monte-alegre-com-outorga-da-maior-turma. Foto: Albanira Coelho. Acesso em 24 de Abril de 2015.

A satisfação com o momento de conclusão era visível e evidente em todos os que acompanharam o cerimonial, o prefeito do município expressou em seu discurso sua satisfação com os resultados do Plano:

Entregar nossos filhos nas mãos de pessoas qualificadas é algo que gera segurança. A Ufopa está de parabéns. Quero dizer que é um orgulho ter uma instituição federal presente em nosso município. Agora já podemos contar com um quadro de professores com formação superior. Aproveito para anunciar que iremos fazer concurso e vamos gerar oportunidade para essas pessoas buscarem estabilidade na vida profissional.

De acordo com os dados oficiais do Parfor/Ufopa, os profissionais contemplados e formados por este plano, que iniciaram sua formação no ano de 2010, através da Ufopa, somam um total de 914 professores na região oeste paraense, dentre os municípios contemplados estão: Santarém, Monte Alegre, Alenquer, Juruti, Oriximiná, Óbidos e Itaituba, conforme demonstra a **Tabela 21**.

Tabela 21: Quantitativo de formandos Parfor/Ufopa 2010-2015.

LOCAL	DATA DA FORMATURA	QUANT. DE FORMANDOS
SANTARÉM	27 DE FEVEREIRO DE 2015	113
ALENQUER	01 DE MARÇO DE 2015	160
JURUTI	06 DE MARÇO DE 2015	140
ORIXIMINÁ	08 DE MARÇO DE 2015	119
ÓBIDOS	13 DE MARÇO DE 2015	134
ITAITUBA	19 DE MARÇO DE 2015	78
MONTE ALEGRE	25 DE MARÇO DE 2015	170
TOTAL		914

Fonte: Secretaria da Coordenação Geral Institucional do Parfor na Ufopa. Com destaques da autora. Atualizado em abril de 2015.

Essas informações estão baseadas nos memorandos de integralização de curso e consolidadas pela Secretaria da Coordenação Geral do Parfor na Ufopa, das turmas que ingressaram em julho de 2010.

Para demonstrar a situação funcional, o local de atuação e a série e/ou ano em que os professores do município de Monte Alegre que concluíram sua graduação, por meio do Parfor/Ufopa desenvolvem suas atividades docentes, elaboramos a **Tabela 22**:

Tabela 22: Situação funcional, local e série de atuação dos professores egressos do Parfor/Ufopa 2010-2015.

Área de formação	Situação funcional				Local de atuação	
	Efetivos	Temporários	Desempregados	Aposentados	Zona Urbana	Zona Rural
Lic. em Pedagogia	28	01	07	02	08	21
Lic. Int. em Biologia e Química	28	01	03	-	08	21
Lic. Int. em História e Geografia	26	03	02	01	07	22
Lic. Int. em Matemática e Física	23	-	15	-	05	18
Lic. Int. em Letras – Português e Inglês	20	03	07	-	06	17
Total	125	08	34	03	34	99

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do PARFOR) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

Assim, pelos dados apresentados na **Tabela 22**, conhecemos o perfil profissional, local e série de atuação de todos os professores que se formaram pelo Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre. Os dados revelam os resultados alcançados por essa política de formação docente neste município, no período de 2010-2015, em termos quantitativos.

Em média, 74% dos professores contemplados/formados compõem o quadro de funcionários efetivos. Podemos considerar este como um fator positivo, tendo em vista que estes profissionais estão em pleno exercício de sua profissão. Menos de 5% dos professores formados são funcionários temporários, menos de 2% já se aposentaram de suas atividades laborativas. No entanto, 20% dos professores formados estão desempregados, os quais faziam parte do quadro de funcionários temporários e, com o elevado índice de rotatividade na gestão deste município, muitos professores foram destratados durante seu período de formação. Todavia, como o prefeito havia anunciado na solenidade de formatura desses professores, o

concurso público ocorreu no dia 18 de novembro de 2015 e os professores formados já puderam participar da seleção com o nível superior.

Outro dado importante evidenciado na **Tabela 22** diz respeito ao local de atuação desses profissionais, pois mais de 58% dos professores formados atuam na zona rural, em escolas do campo e regiões ribeirinhas. Ressaltamos que não tivemos acesso aos dados referentes ao local de atuação dos professores que foram destratados e aposentados, os quais somam um total de 37 (trinta e sete) professores contemplados/formados pelo Parfor.

Ao fazer uma avaliação a respeito dos resultados quantitativos alcançados por esta política, o secretário municipal de educação a avaliou de forma positiva:

Nós avaliamos os resultados obtidos por este Plano de forma muito positiva, pois além de contemplar os professores em exercício da rede pública do ensino, é importante ressaltarmos que esses professores atuam em escolas da cidade, do campo e das regiões ribeirinhas do nosso município, ou seja, ele contemplou todos os professores, independente do seu local de atuação. É um plano muito abrangente e de fundamental importância para os nossos professores que sonhavam em cursar uma graduação, ainda mais através de uma Universidade Federal. Para todos nós é uma enorme satisfação fazer parte desse momento.

Assim, foi possível evidenciar que apenas 20% dos professores contemplados atuam na zona urbana do município. Este fenômeno deve-se ao fato de muitos desses profissionais já se encontrarem em processo de aposentadoria, outros já possuíam nível superior. A maioria dos que possuíam nível superior estudou em IES privadas, uma vez que, anteriormente, as Universidades públicas (Federais/Estaduais) não possuíam Campus/Polos neste município.

Ao fazer uma breve avaliação sobre a qualidade dos cursos ofertados através do Parfor, a Coordenadora Geral do Parfor/Ufopa, relatou que:

Os cursos ofertados através do Parfor são, ou melhor, foram avaliados pelo INEP, então todos os cursos do Parfor receberam nota 3 ou 4, então os cursos do Parfor, eu ousou dizer, que eram melhores, eles tiveram notas melhores do que os cursos do regime regular que foram avaliados nesse mesmo período. Em Monte Alegre, um fator muito relevante para todos nós é que o número de evasão foi mínimo, além dos alunos que já concluíram ainda existem aqueles professores que se encontram em processo de conclusão.

No entanto, não foi possível confirmarmos esses dados, pois o relatório do ENADE 2014, publicado pelo INEP, a respeito dos resultados dos exames aplicados na Ufopa não apresenta os dados referentes às turmas do Parfor 2010-2015. Com exceção do curso de Pedagogia, as demais licenciaturas ofertadas através do Parfor/Ufopa eram licenciaturas Integradas.

Em termos gerais, tendo em vista a área de abrangência do Parfor em toda a região oeste paraense, a Coordenadora Geral relatou que:

Nós tivemos mais de 900 alunos se formando agora, e isso, conseqüentemente, vai refletir na sala de aula, é claro que nós trabalhamos em prol da educação, de uma educação de boa qualidade, os resultados vem em longo prazo. No entanto, infelizmente para muitas pessoas a educação ainda é considerada uma despesa não um investimento. Nesse processo há credibilidade, a forma como este Plano foi divulgado, a Instituição e a qualidade através da qual o programa vem se apresentando no decorrer desses anos, também provocam influências. O diálogo que a administração vem mantendo com as prefeituras, com as secretarias municipais de educação, e principalmente, com a secretaria Estadual de Educação tem contribuído significativamente para esses resultados.

Ao analisar a atuação da gestão municipal diante dos resultados alcançados, o Coordenador Local concluiu que a colaboração/participação da secretaria municipal de educação e do gestor municipal foi de suma importância para o sucesso desse processo:

O município sempre atendeu os professores do Parfor, os nossos pedidos, principalmente quando precisavam estudar nos períodos de abril e outubro, sempre contávamos com a liberação dos professores que tinham sido contemplados, isso evitava motivos para que houvesse evasões. Pois aqui em Monte Alegre, esses índices foram bem menores que os dos outros municípios, porque nós ouvimos os relatos dos demais municípios, é que em muitos casos o gestor não tem toda essa sensibilidade. Assim, o professor é obrigado a escolher entre estudar e ter que trabalhar, ele vai optar por trabalhar não é mesmo? Para que não haja falta no seu contracheque. Acredito que a sensibilidade do município e o constante diálogo com a universidade fez com que o município pudesse alcançar o maior número de formandos, os que conseguiram chegar ao final nessa travessia. Penso que o fato da parceria entre o município e a universidade ter dado certo, os professores conseguiram chegar ao final da sua caminhada com êxito.

A partir do relato do Coordenador Local, o Regime de Colaboração regulamentado na legislação do Parfor é evidenciado como efetivo e imprescindível para que os objetivos desse Plano pudessem se efetivar na prática. No entanto, aqui nesta análise, tais objetivos são evidenciados apenas em seu caráter quantitativo.

Os dados a seguir revelam algumas fragilidades diante do processo de implementação deste Plano no Município de Monte Alegre. Procuramos organizar em diversos quadros a área de formação dos professores pelo Parfor/Ufopa, considerando os que possuíam 1ª Licenciatura, a área de estudo e qual a área de atuação (série/ano e disciplina). As informações obtidas foram sistematizadas nos **Quadros 14, 15, 16, 17 e 18**.

Quadro 14: 1ª Licenciatura e atuação profissional dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura em Pedagogia – 2010/2015.

Área de formação através do PARFOR	Total de concluintes	1ª Licenciatura	Área de atuação (Série/ano e Disciplina)
Lic. em Pedagogia	38	02 Letras	02 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
		02 Filosofia	02 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
		01 História	01 trabalha de 1º ao 5º do Ens. Fund.
		02 Ciências Biológicas	02 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
		31 não possuíam graduação/licenciatura	07 não estão trabalhando
			02 estão aposentados
			01 trabalha na Educação Infantil
01 trabalha de 1º ao 5º do Ens. Fund. e com a disciplina Ed. Física de 1º ao 5º do Ens. Fund.			
01 exerce a função de Gestor Escolar			
19 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do PARFOR) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

O **Quadro 14** nos revela que dos 38 (trinta e oito) concluintes da turma de Licenciatura em Pedagogia, 07 (sete) já possuíam uma 1ª Licenciatura, no entanto em áreas diferentes de sua atuação profissional, pois todos atuavam nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. Dos 31 (trinta e um) concluintes que não possuíam formação em nível superior/licenciatura, 07 (sete) não estão trabalhando, 02 estão aposentados e 22 também atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, podemos inferir que todos os concluintes da turma de Pedagogia conseguiram se adequar aos critérios exigidos pela LDB, ou seja, agora todos possuem formação adequada à sua área de atuação. Apenas um professor ministra a disciplina Educação Física, no entanto, atua também na sala de aula com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Podemos afirmar que este Plano de formação docente conseguiu atingir seus objetivos diante das inadequações existentes entre a área de formação e a área de atuação dos profissionais que se licenciaram em Pedagogia.

O **Quadro 15** nos revela a atuação profissional dos professores concluintes do curso de Licenciatura Integrada em Biologia e Química.

Quadro 15: 1ª Licenciatura e atuação profissional dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em Biologia e Química – 2010/2015.

Área de formação através do PARFOR	Total de concluintes	1ª Licenciatura	Área de atuação (Série/ano e Disciplina)
Lic. Int. em Biologia e Química	32	13 Pedagogia	01 trabalha no PNAIC
			10 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
			01 Ministra a disciplina Matemática do 6º ao 9º
			01 Ministra a disciplina Educação Física do 1º ao 5º
		05 Ciências Biológicas	01 Ministra a disciplina Educação Física de 1º ao 5º
			01 Ministra a disciplina Educação Física de 1º ao 5º e Ciências do 6º ao 9º
			03 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
		02 Geografia	01 ministra a disciplina Geografia do 6º ao 9º
			01 trabalha do 1º ao 5º e ministra a disciplina Geografia do 6º ao 9º
		01 Filosofia	01 Trabalha do 1º ao 5º do Ens. Fund.
01 Educação Física	01 Ministra aulas de Ed. Física no Ensino Médio		
10 não possuíam graduação/licenciatura	07 trabalham apenas de 1º ao 5º ano		
	03 trabalham de 1º ao 5º ano e com a disciplina Ciências de 6º ao 9º ano		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do Parfor) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

A partir da análise do **Quadro 15**, notamos que dos 32 (trinta e dois) concluintes da turma de Licenciatura Integrada em Biologia e Química, 22 (vinte e dois) já possuíam formação em nível superior. Apenas 12 (doze) atuavam em sua área de formação. Dos 20 (vinte) que conseguiram a 2ª licenciatura através do Parfor/Ufopa nenhum atuava em sua área de formação e se graduaram novamente em uma área distinta, isto revela que houve falhas, tanto por parte da secretaria de educação, ao validar a inscrição de professores que já possuíam 1ª licenciatura diferente de sua atuação, quanto por parte da Coordenação Geral/Local no momento de efetivação da matrícula, pois este profissional conta agora com uma 2ª licenciatura, novamente diferente de sua atuação profissional.

Dos 10 (dez) professores que não possuíam licenciatura, apenas 01 (um) ministrava a disciplina Ciências no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), os demais trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental (Ed. Infantil e do 1º ao 5º ano), no entanto, nesta etapa do ensino, as disciplinas Biologia e Química não fazem parte do currículo.

O **Quadro 16** nos revela o perfil e a atuação profissional dos professores que se licenciaram em História e Geografia através do Parfor/Ufopa.

Quadro 16: 1ª Licenciatura e atuação profissional dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em História e Geografia – 2010/2015.

Área de formação através do PARFOR	Total de concluintes	1ª Licenciatura	Área de atuação (Série/ano e Disciplina)
Lic. Int. em História e Geografia	32	14 Pedagogia	01 trabalha com as disciplinas Geografia e Estudos Amazônicos do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
			07 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
			01 está atuando no PNAIC
			01 trabalha de 1º ao 5º do Ens. Fund. e com a disciplina Estudos Amazônicos do 6º ao 9º ano do ens. Fund.
			02 trabalham com as disciplinas: História, Geografia e Est. Amaz. do 6º ao 9º ano do ens. Fund.
			01 Trabalha com a disciplina Geografia do 6º ao 9º ano do ens. Fund.
		06 Filosofia	01 está aposentado
			02 trabalham de 1º ao 5º do Ens. Fund.
			01 trabalha com as disciplinas Religião, História e Geografia do 6º ao 9º ano do ens. Fund.
			01 trabalha com as disciplinas Estudos Amazônicos, Religião e História do 6º ao 9º ano do ens. Fund.
			01 trabalha com a disciplina História do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
		03 Ciências Sociais	01 trabalha com a disciplina História e Geografia do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
			01 trabalha com a disciplina História e Est. Amazônicos do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
			01 trabalha de 1º ao 5º do Ens. Fund.
		02 Geografia	01 trabalha com a disciplina História e Geografia do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
			01 trabalha com a disciplina Est. Amazônicos e Geografia do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
		02 Letras – Português	02 trabalham com a disciplina Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
		05 não possuíam graduação/licenciatura	01 trabalha com as disciplina s História e Geografia do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.
			03 não estão trabalhando
			01 trabalha com a disciplina Geografia do 6º ao 9º ano do Ens. Fund.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do Parfor) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

A turma de Licenciatura Integrada em História e Geografia é a que apresenta a maior diversidade de atuação profissional. Dos 32 (trinta e dois) concluintes, apenas 13 (treze) ministravam as disciplinas História e Geografia, 27 (vinte e sete) já possuíam uma 1ª licenciatura, dentre os que ainda estavam trabalhando, 14 (quatorze) atuavam em áreas

distintas, tanto de sua 1ª como de sua 2ª licenciatura. Os demais, 03 (três), não estavam trabalhando, 01 (um) está aposentado e 01 (um) trabalhava no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como professor formador. Dos 05 (cinco) que não eram licenciados, apenas 02 (dois) ministravam as disciplinas História e Geografia.

Quadro 17: 1ª Licenciatura e atuação profissional dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em Matemática e Física – 2010/2015.

Área de formação através do PARFOR	Total de concluintes	1ª Licenciatura	Área de atuação (Série/ano e Disciplina)
Lic. Int. em Matemática e Física	38	10 Pedagogia	01 atua no PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil)
			01 atua no PNAIC
			06 trabalham com a disciplina Matemática do 6º ao 9º ano
			01 trabalha com as disciplinas Matemática e Ed. Física do 6º ao 9º ano
			01 trabalha do 1º ao 5º ano do ens. fund.
		01 História	01 trabalha do 1º ao 5º ano do ens. fund. e com a disciplina História do 6º ao 9º ano.
		02 Língua Portuguesa	01 não está trabalhando
			01 atua como gestor escolar
		02 Química	01 atua como gestor escolar
			01 trabalha com as disciplinas Matemática e Ciências do 6º ao 9º ano
		23 não possuíam graduação/licenciatura	01 atua no PNAIC
			01 trabalha no setor de tributos da Prefeitura
			10 não estão trabalhando
03 trabalham do 1º ao 5º ano do ens. fund.			
06 trabalham com a disciplina Matemática do 6º ao 9º ano ens. fund.			
	02 trabalham do 1º ao 5º ano do ens. fund.		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do Parfor) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

Os professores licenciados em Matemática e Física representam um total de 38 (trinta e oito) concluintes, dentre os quais 15 (quinze) já possuíam uma 1ª licenciatura, mas apenas 04 (quatro) atuavam na área, de acordo com sua 1ª licenciatura; 10 (dez) atuavam em áreas diferentes de sua primeira licenciatura, 08 (oito) na área de sua 2ª licenciatura e 02 (dois) trabalhavam em áreas diferentes de sua 1ª e de sua 2ª licenciatura. Dos 23 (vinte e três) não licenciados, apenas 06 (seis) ministram a disciplina Matemática e nenhum ministrava a disciplina Física.

Quadro 18: 1ª Licenciatura e atuação profissional dos concluintes Parfor/Ufopa – Licenciatura Int. em Letras – Português e Inglês – 2010/2015.

Área de formação através do PARFOR	Total de concluintes	1ª Licenciatura	Área de atuação (Série/ano e Disciplina)
Lic. Int. em Letras – Português e Inglês	30	12 Pedagogia	03 trabalham do 1º ao 5º ano do Ens. Fund.
			01 trabalha do 1º ao 5º ano do Ens. Fund. e Educação Especial – AEE.
			01 trabalha na coordenação dos Núcleos de informática
			01 trabalha com as disciplinas Língua Portuguesa, Geografia e Est. Amazônicos do 6º ao 9º ano.
			03 trabalham com as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa do 6º ao 9º ano
			03 trabalham com a disciplina Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.
		02 Filosofia	01 trabalha com as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.
			01 trabalha com a disciplina Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.
		01 Serviço Social	01 trabalha com as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.
		01 Geografia	01 trabalha com a disciplina Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.
		01 Ciências Sociais	01 trabalha com as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.
		13 não possuíam graduação/licenciatura	03 não estão trabalhando
			05 trabalham do 1º ao 5º ano do ens. fund.
02 trabalham com a disciplina Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.			
			02 trabalham com a disciplina Língua Portuguesa e Língua Inglesa do 6º ao 9º ano.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do Parfor) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

O **Quadro 18** apresenta o perfil de atuação dos professores que se formaram em Licenciatura Integrada em Letras – Português e Inglês. Dos 30 (concluintes), 17 (dezessete) já possuíam a 1ª licenciatura, 04 (quatro) atuavam na área de acordo com sua 1ª licenciatura, 13 (treze) atuavam em áreas diferentes de sua 1ª licenciatura, 12 (doze) atuavam na área de sua 2ª licenciatura e apenas 01 (um) atuava em área diferente de sua 1ª e 2ª licenciaturas. Dos 13 (treze) não licenciados, apenas 04 (quatro) ministravam as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Objetivando sintetizar todos esses dados, elaboramos a **Tabela 23**.

Tabela 23: Resultados Licenciaturas do Parfor/Ufopa – Monte Alegre/ 2010-2015.

Curso	Concluintes	Com 1ª Licenc.	Atuação de acordo com a 1ª Licenc.	Atuação diferente da 1ª Licenc.	Atuação de acordo com a 2ª Licenc. (PARFOR)	Atuação diferente da 2ª Licenc. (PARFOR)	Não eram Licenciados
Lic. em Pedagogia	38	07	-	07	29	-	31
Lic. Int. em Biologia e Química	32	22	04	06	-	32	10
Lic. Int. em História e Geografia	32	27	13	12	10	12	05
Lic. Int. em Matemática e Física	38	15	04	10	08	06	23
Lic. Int. em Letras – Português e Inglês	30	17	04	13	12	05	13
Total	170	88	25	48	59	55	82

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação (Técnico do Parfor) e pela Coordenação Local do Parfor/Ufopa, Campus de Monte Alegre/Pará – 2015.

Diante desses dados, percebemos que, em média, 52% dos professores que se formaram através do Parfor/Ufopa nesse município já possuíam uma 1ª Licenciatura. 48% não eram licenciados. No entanto, somente 35% se licenciaram em sua área de atuação, pois a maioria optou por fazer outra licenciatura, novamente distinta de seu campo de atuação. Apenas 15% atuavam em sua área de formação de acordo com sua 1ª licenciatura, 28% atuavam em áreas diferentes de sua 1ª licenciatura, 35% estavam atuando na área de acordo com a 2ª licenciatura, a qual foi efetivada através do Parfor, e 32,5% ainda continuavam atuando em áreas diferentes de sua 2ª licenciatura, apesar da 2ª licenciatura objetivar corrigir esta realidade.

Esses dados demonstram uma preocupante fragilidade diante da implementação dessa política nesse município, pois, de acordo com o Manual Operativo do Parfor combinado com os dispositivos a partir do artigo 11, inciso II do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, seus objetivos estão bem explícitos:

- I. **Primeira Licenciatura** para docentes ou tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (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 está atuando em sala de aula;

II. Turmas de **Segunda Licenciatura**, destinadas para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que **atuam em área distinta da sua formação inicial**, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;

III. A terceira composição de turmas tem como objetivo a 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. (Grifos nosso).

Assim, todos os professores que se formaram através desse Plano no período pesquisado, foram inscritos e inseridos pela Prefeitura por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, na Plataforma Freire na categoria “Primeira Licenciatura”. Porém, como pudemos observar muitos não possuíam formação em nível superior e dos que já possuíam a 1ª licenciatura diferente de sua área de atuação, um número expressivo optou por realizar a 2ª licenciatura em área diferente de sua atuação profissional, conforme demonstraram os **Quadros 15, 16, 17, 18 e 19**. Isso significa que esses professores permanecem no contingente de professores que não possuem formação adequada à sua área de atuação profissional.

Diante desses problemas, evidenciamos a importância de cada ente federado no processo de implementação dessa política, conhecer detalhadamente suas atribuições e buscar estratégias para cumpri-las.

A partir de abril do ano de 2012, a Plataforma Freire (sistema que realiza a gestão dos cursos de formação) passou por algumas mudanças. Novos módulos foram introduzidos e foram realizadas integrações com outros sistemas do MEC, com o objetivo de torná-la mais eficiente nos processos de gestão e acompanhamento do Programa.

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB Vol. 1 (2009-2014), uma das mudanças ocorridas e que pode evitar o problema de pré-inscrições e matrículas de forma irregular/inadequada refere-se à Integração da Plataforma Freire com outros sistemas, como a “Integração com a base de dados do Educacenso – essa ação permitiu verificar se os solicitantes de pré-inscrições estão cadastrados nessa base de dados como docentes da rede pública de educação básica”. (Relatório de Gestão/DEB 2009-2014, p. 35).

A respeito da análise do processo de implementação do PARFOR, Gatti, Barreto e André (2011, p. 256) entendem que:

A análise da sua implementação reveste-se, por sua vez, de especial complexidade, não só pelo tamanho continental do país, como também pelo regime pluripartidário adotado e pela pluralidade de entes federados decorrente do regime federativo, que confere também aos municípios atribuições de entes federados.

Gatti, Barreto e André (2011) continuam suas inferências apontando que as formas de colaboração entre os entes federados têm sido determinadas fundamentalmente pela União. No entanto, não há clareza sobre como elas se articularão com as políticas formuladas pelos estados e pelos municípios, uma vez que o regime de colaboração não está plenamente estabelecido.

Talvez estes sejam os motivos pelos quais ainda persistam alguns problemas diante do seu processo de implementação e que, com certeza, refletirão em seus resultados finais e, conseqüentemente, na qualidade do ensino no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de implementação do Parfor na Ufopa, enquanto uma política educacional do MEC para a formação docente diante da demanda por capacitação profissional no município de Monte Alegre-Pará, no período de 2010-2014.

Para o seu desenvolvimento, nos propomos a: 1) Realizar a caracterização desse município, a partir de seus aspectos educacionais; 2) Apresentar as políticas para a formação docente implementadas no Brasil após a promulgação da LDB; 3) Descrever este Plano, a partir dos documentos oficiais que o regulamentam, e seus resultados no estado do Pará e; 4) Delinear o processo de implementação do Parfor na Ufopa a partir dos documentos oficiais e das concepções dos atores envolvidos neste processo, assim como sua área de abrangência no que diz respeito aos aspectos quantitativos.

Ao traçarmos o panorama da educação escolar no município de Monte Alegre, percebemos que o mesmo apresenta dificuldades diante do cumprimento das metas projetadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois, apesar do número de professores com licenciatura ter melhorado nos últimos anos, isto não foi critério para que os índices de qualidade da educação neste município melhorassem. Notamos, portanto, que ainda existe uma parcela significativa que necessita de formação adequada à sua área de atuação.

A pesquisa nos possibilitou conhecer algumas políticas de formação docente desenvolvidas (e em desenvolvimento), implementadas no Brasil, após a promulgação da LDB, as quais objetivam modificar esses dados e elevar a qualidade do ensino público no país. Dentre essas políticas, além do Parfor, enfatizamos: O Sistema UAB, o PDE e o PIBID.

A descrição minuciosa do Parfor, a partir de seus princípios, objetivos e metas, nos possibilitou a compreensão de que o mesmo está alicerçado legalmente em Decretos, Normativas, Portarias e no Manual Operativo, e de que o surgimento do Parfor se deu a partir da necessidade de formar/capacitar docentes em exercício nas redes públicas estaduais e/ou municipais, com objetivos primordiais de melhorar a qualidade do ensino e valorizar esses profissionais.

Os dados revelaram que este Plano de Formação de Professores tem alcançado resultados numéricos relevantes no Estado do Pará, pois até o ano de 2014, entre os 144 municípios que compõem este Estado, o Parfor encontrava-se presente em 71 municípios, com a implantação de 571 turmas e ofertando 29 cursos em áreas diversas.

Em relação à região oeste paraense, de acordo com os dados oficiais do Parfor, os profissionais contemplados e formados por este plano que iniciaram sua formação no ano de 2010 através da Ufopa, somam um total de 914 professores. Dentre os municípios contemplados nesta região, estão: Santarém, Monte Alegre, Alenquer, Juruti, Oriximiná, Óbidos e Itaituba.

O processo de gestão do Parfor nesta Universidade foi caracterizado pelo alto índice de rotatividade na Coordenação Geral, que, ao longo de cinco anos, contou com seis Coordenações, as quais se mantiveram por períodos inferiores a um ano. Entendemos que este fator pode prejudicar a gestão geral do Programa, uma vez que tais mudanças podem “quebrar” o ritmo de trabalho da gestão em termos gerais, mais amplos, pois a cada mudança, são necessárias adaptações, inserções e conhecimento do trabalho já iniciado por outra gestão.

Verificou-se, todavia, que a gestão do Parfor é realizada de acordo com a regulamentação constante no Manual Operativo deste Plano, o qual determina que a coordenação geral do Programa deva ser indicada pelo(a) representante legal da IES ou órgão equivalente e que deve atender a alguns requisitos mínimos relacionados à sua formação acadêmica. Da mesma forma que o Coordenador Geral, o Coordenador Local também atenderam aos requisitos determinados no Manual Operativo do Plano.

A partir das entrevistas, constatamos que a gestão municipal tem cumprido com suas atribuições de forma satisfatória, tanto na concepção da Coordenação Local como na concepção da Coordenação Geral. No entanto, em seu processo de implementação, há problemas relacionados à falta de biblioteca e dificuldades quanto ao acesso à internet. Na concepção dos coordenadores (Geral e Local) tais problemas independem de ações isoladas da gestão municipal.

O processo de implantação e implementação do Parfor na Ufopa foi alicerçado em princípios da legalidade e obedeceram a todos os trâmites legais para sua efetivação, desde a assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, à assinatura dos Termos de Cooperação Simplificado e Aditivo.

O processo de implementação do Parfor/Ufopa neste município apresentou algumas fragilidades. Uma delas refere-se ao fato de os professores terem que estudar em período para além do que é previsto, comprometendo além das férias e recesso, outras fases do período letivo. Esse fato gera problemas à educação básica local e desgaste físico e emocional nos professores que, após este período exaustivo, tem que voltar às atividades pedagógicas sem o necessário descanso.

As precárias condições de acesso à internet e a falta de livros (biblioteca) para a realização de consultas e/ou pesquisas também fragilizam e afetam a qualidade da formação dos professores, pois a maioria é oriunda da zona rural do município, onde também não há disponibilidade desses serviços.

Outra fragilidade refere-se ao fato de que apenas a Ufopa implantou turmas na modalidade de Licenciaturas Integradas, nos demais estados do país, as IES implantaram cursos específicos em uma única área de formação, ou seja, cursos sem integração de áreas distintas ou afins. Este, talvez, seja um problema que trará reflexos ao longo da atuação profissional dos professores que participaram desta formação, pois algumas questões de ordem normativa e pedagógica ainda precisam de solução, tendo em vista que o próprio sistema eletrônico do MEC, o Educacenso, só permite a inserção de apenas uma área de formação docente para cada profissional. Somados a estes, a dúvida quanto ao egresso poder participar de concurso público cuja exigência constante do Edital seja relativa a um curso específico.

Apesar dos problemas evidenciados, notamos que os Coordenadores (Geral e Local) desta Universidade conheciam e respeitavam os princípios definidos nos documentos que regulamentam o Parfor diante do seu processo de implementação e que mantinham uma relação de cordialidade, respeito e reconhecimento diante de suas atribuições/funções entre si e com a gestão municipal.

Percebemos que as contradições e problemas inerentes ao processo de gestão e implementação do Parfor, a nível nacional e local, em alguns momentos estavam associados à ausência de participação da categoria docente em seu processo de formulação e execução. Desde a sua gênese até a sua implantação e implementação são ínfimas as evidências que podem revelar a participação direta e/ou indireta dos professores, no que diz respeito à definição e construção desta política de formação docente. Assim como não foi possível evidenciarmos relações da mesma com a prática desses profissionais diante das reais condições de trabalho no cotidiano escolar, o que por sua vez fragiliza tal política, e a partir daí, surgem dúvidas e questionamentos, quanto às expectativas relacionadas às mudanças efetivas em sala de aula para a melhoria da qualidade do ensino.

Com relação a esta limitada e, às vezes, ausente participação dos professores na definição de políticas de formação docente, Gatti e Barreto (2009, pp. 201-202) apontam que os professores “não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas”.

Desta forma, entendemos que a formação desses profissionais não se apresenta como garantia de que a educação terá qualidade em sua aplicação prática, ou seja, no cotidiano escolar. Assim, há margem para novos estudos destinados a verificar a forma como esses profissionais socializam e desenvolvem os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e quais as implicações efetivas no âmbito das transformações sociais no “chão da escola”.

A categoria docente é considerada pelo Estado como capaz de melhorar significativamente os índices educacionais, a partir de uma lógica em que, quanto mais os índices se elevarem, mais investimentos serão realizados no Brasil nesta área. Assim, os organismos internacionais defendem a ideia de que os professores colaboram para a formação de futuros trabalhadores que sejam, ao mesmo tempo, cidadãos flexíveis, críticos e participativos na nova configuração do mercado de trabalho e que sua formação torna-se imprescindível diante desta demanda.

Os resultados analisados neste estudo referem-se às informações expressas a partir dos documentos e do site oficial do Parfor, dos relatórios da CAPES e das percepções/concepções dos sujeitos pesquisados em relação ao quantitativo de professores-alunos formados/capacitados através do Parfor/Ufopa no município de Monte Alegre, assim como sua área de abrangência.

Através da Ufopa, o Parfor esteve presente em 08 (oito) municípios no Oeste do Pará: Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Óbidos e Santarém, com a implantação de 26 turmas, 3.261 professores-alunos ativos até outubro do ano de 2014, ofertando cursos em 05 (cinco) áreas distintas: Licenciaturas integradas: 1. Biologia/Química; 2. História/Geografia; 3. Português/Inglês; 4. Matemática/Física e 5. Pedagogia.

No município de Monte Alegre, dentre os 284 professores/alunos pré-inscritos, 249 dessas pré-inscrições foram avaliadas e validadas pela Secretaria Municipal de Educação, 199 professores/alunos realizaram suas matrículas junto à Universidade e desse quantitativo, 10 professores desistiram e/ou se desvincularam dos cursos, o que representa em média 5% do total de professores que efetivaram matrícula; 170 professores conseguiram concluir sua formação com êxito, o que representa em média 85,5% de concluintes. Vale a pena observarmos que ainda havia 19 (dezenove) professores/alunos em processo de conclusão.

Esta pesquisa nos possibilitou o conhecimento de que, em média, 74% dos professores contemplados/formados faziam parte do quadro de funcionários efetivos, menos de 5% dos professores formados eram funcionários temporários e menos de 2% já havia se

aposentado de suas atividades laborativas. No entanto, 20% dos professores formados e que faziam parte do quadro de funcionários temporários, estavam desempregados.

Consideramos o percentual de professores efetivos contemplados por este Plano (mais de 70%) como um fator positivo, tendo em vista que estes profissionais estão em pleno exercício de sua profissão e que mais de 58% dos professores formados atuam na zona rural deste município, em escolas do campo e regiões ribeirinhas.

Em média 52% dos professores que se formaram através do Parfor/Ufopa nesse município já possuíam uma 1ª Licenciatura, 48% não eram licenciados. No entanto, somente 35% se licenciaram em sua área de atuação, pois a maioria optou por fazer outra licenciatura, novamente distinta de seu campo de atuação. 32,5% ainda continuavam atuando em áreas diferentes de sua 2ª licenciatura, mesmo que a 2ª licenciatura objetivasse corrigir esta realidade. Isso significa que esses profissionais permanecem no contingente de professores que não possuem formação adequada à sua área de atuação profissional. Porém, muitos professores contemplados/formados (em média 48%) ainda não possuíam formação superior em nível de licenciatura. Isso revela o índice de abrangência desse Plano nesse município.

Percebemos que tanto a nível nacional, como local, ocorreram mudanças no processo de implementação do Parfor, na intenção de minimizar e/ou solucionar os problemas e as dificuldades evidenciadas, a exemplo das situações que evidenciamos nesse município. Algumas dessas mudanças ocorreram no sistema eletrônico do próprio Plano (Plataforma Freire), através da vinculação do mesmo com o sistema eletrônico do MEC (Educacenso). Outras ocorreram nas Universidades, nas quais a forma de ingresso/matriculação dos professores-alunos se deu a partir da apresentação de uma Declaração expedida pela Secretaria de Educação, comprovando a área de atuação desses profissionais na intenção de evitar problemas, como os evidenciados no município pesquisado.

Acreditamos que este estudo sobre esta política educacional de formação de professores, poderá contribuir com estudos posteriores, os quais poderão fundamentar-se nos dados coletados na pesquisa de campo, bem como suscitar aprofundamentos teórico-metodológicos que permitam a compreensão avaliativa em termos das aprendizagens adquiridas por esses profissionais ao longo de sua formação e as mudanças diante de sua ação pedagógica, como exemplo, estudos com docentes egressos do Parfor, na intenção de analisar os resultados qualitativos desta política diante do fazer pedagógico docente e de sua práxis didático-pedagógica diária em sala de aula.

Embora ainda não se possa mensurar o potencial desta Política de Formação Docente para enfrentar os problemas educacionais, na perspectiva de alcançarmos uma

educação de qualidade, é importante destacarmos que o percentual elevado de professores que foram e/ou que estão sendo formados apresenta-se como um avanço significativo para que esta melhoria seja vislumbrada na prática.

Concluimos, portanto, que apesar desta Política de Formação Docente não ter cumprido seus objetivos na íntegra, o quantitativo de professores contemplados e formados, em exercício na rede pública, representa um número significativo. Trata-se da mais arrojada ação visando melhorar a qualidade do ensino, por meio da formação inicial e/ou continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Descentralização e federalismo**. Cadernos Aslegis, Brasília, DF, v. 3, n.º 7, p. 30-35, jan./abr. 1999.

ALVARENGA, Eldra; VIEIRA, Emília Peixoto; LIMA, Miriam Morelli. **Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente**. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente – UERJ – Rio de Janeiro – RJ, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/os_impactos_das_politica.pdf. Acesso em 15 de julho de 2015.

AMORIM, Ivonete Barreto de. **Entre casulo e asa: Diálogos e movimentos dos *selves* de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR** – Tese (doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, J. M. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997, (Coleção Polêmicas do Nosso tempo: v. 56).

AZEVEDO, N. P. **A UNDIME e os desafios da educação municipal**. Estudos Avançados da USP, São Paulo, n.º 42, p. 141-152, maio/ago. 2001.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – Brasília – DF – 3 a 5 de Novembro de 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf . Acesso em 22 de julho de 2015.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. *In*: Antonio Cabral Neto et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARRETO, A. M. R. F. **A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas** (com anexos). Brasília: Divisão de Editoração e Divulgação, 1991.

BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. *In*: Martins et al. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BASTOS, Ana Fanny Benzi Oliveira. **Análise da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Estados da Região Norte do Brasil**. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2015.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual** prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, M. R. **Municipalização do ensino: um desafio para a democratização do ensino fundamental?** Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v. 6, n.º 6, p. 54-62, out. 2000.

BRASIL. CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em 16 de Novembro de 2013.

_____. CAPES. **Manual Operativo do Parfor**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em 20 de março de 2014.

_____. CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014 / Volume I**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 04 de julho de 2015.

_____. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf>. Acesso em maio de 2015.

_____. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em março de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em novembro de 2013.

_____. **Lei 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em Novembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em julho de 2014.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **O financiamento da EJA no Brasil: Repercussões iniciais do Fundeb**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: Uma contribuição para a área educacional. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2007.

CHAVES, Vera. L. J. **A política educacional para a universidade**. In.: CHAVES, Vera. L. J. Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA. Belém/Pará: Grauphitte Editores, 1997.

COLARES A.A.; COLARES M.L.I. S. As políticas Educacionais e a Formação de Professores. In: Débora Cristina Jeffrey, Luis Enrique Aguiar (Orgs.). **Balanco da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas**. – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.º 3, p. 483-495, set/dez. 2007.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: Júlio Emílio Diniz-Pereira e Kenneth M. Zeichner (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

_____. **Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 921-946, outubro 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em 25 de Julho de 2015.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.80, p. 234-252, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em 15 de Julho de 2015.

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

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

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v.28, n.1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A política de Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará e suas relações com a reforma do Estado**. 2005. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

HÖFLING, E.M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol. 21, nº 55, pp. 30-41.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Censo Cidades: Monte Alegre**. 2013. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em Março de 2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas de população**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/default.shtm>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. Responsabilidades educacionais dos municípios e o compromisso da universidade com a qualidade da educação: Uma experiência em andamento. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XVI, v.17, n. 18, pp. 101-124, jan./dez. 2010.

LIMA, Emília F. de. **O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB**. In.: Barbosa, Raquel Lazarrí L. (Org.) Formação de Educadores: desafios e perspectiva. São Paulo: editora UNESP, 2003.

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

MANCEBO. Deise. **As políticas da Educação Superior no Brasil – Velhos temas e novos desafios**. In.: CHAVES, Vera Lúcia; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.) Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. p. 15-24. São Paulo: Xamã, 2009.

MANCEBO. Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente**. Educar, Curitiba, n.º 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28>> Acesso em 14 de Agosto de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2015.

MINAYAO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª edição. São Paulo Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Denize de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente – Um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**

(**PARFOR**) na UFPA. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2012.

OLIVEIRA, Daniela M. de. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil**. In.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32º, 2009, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5485--Int.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2015.

OLIVEIRA, R. P. **A municipalização do ensino no Brasil**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSAR, M.M.F. **A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARAVIA, Enrique. FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006. 2v.

SAVIANI, Dermeval. **A história da escola pública no Brasil**. Revista de Ciências da Educação, Lorena, SP: Centro Unisal, ano 05, n.º 08 – junho/2003.

_____. Dermeval. **Formação de professores e pedagogos na perspectivas da LDB**. In.: BARBOSA, Raquel Lazarri L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: editora UNESP, 2003.

_____. Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed.; I reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em 25 de agosto de 2014.

SILVA, Luzimar Barbalho. *Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular*. In: Antonio Cabral Neto et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SILVA, M. J. B.da. PRADO, E. C. do. BRITO, M. B. G. da S. **Gestão das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos: Um desafio constante**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0102.pdf>>. Acesso em julho de 2015.

SILVA, M. S. P. da. *Políticas de Formação e Valorização dos profissionais da educação básica em questão: Contradições e inquietações*. In: Angela Maria Martins *et al.* (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Principais sites consultados:

<<http://www.anped.org.br>> Acesso em março/2014.

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em maio/2014.

<<https://scholar.google.com.br>> Acesso em maio/2014.

<<http://www.mec.gov.br>> Acesso em junho/2014.

<<http://educacenso.inep.gov.br>> Acesso em julho/2014.

<<http://ideb.inep.gov.br>> Acesso em julho/2014 e setembro/2016.

ANEXOS

ANEXO 01 – Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.**

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

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

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

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

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

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

~~II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.~~

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 02 – Diário Oficial da União nº 130, de 9 de Julho de 2010.

Nº 130, sexta-feira, 9 de julho de 2010

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

9



Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 889, DE 8 DE JULHO DE 2010

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Art. 3º da Portaria MP nº 124, de 15 de março de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de março, resolve:

Art. 1º Fixar o quantitativo de vagas dos cargos de Professor da Carreira de Magistério Superior Federal e de Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica destinada para provimento por cada Instituição Federal de Ensino Superior, vinculada ao MEC, conforme Anexo I, II, III e IV da presente portaria, em cumprimento a Portaria MP nº 124, de 15 de março de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de fevereiro de 2010.

Parágrafo único. O provimento dos cargos a que se refere o caput deverá ocorrer a partir do mês de julho de 2010.

Art. 2º Os provimentos autorizados destinam-se ao atendimento do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades - REUNI 2008, 2009 e 2010, Programa de Expansão das Universidades Federais 2009 e 2010 e Universidade Aberta do Brasil - UAB 2010, de conformidade com os dados de concurso cadastrados no Módulo de Monitoramento de Concursos e Provimento do Sistema SIMEC.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO I

Reuni 2008

Código Siaps	Instituição	Quant.
26238	Universidade Federal de Minas Gerais	1
26240	Universidade Federal da Paraíba	10
26242	Universidade Federal de Pernambuco	9
26246	Universidade Federal de Santa Catarina	1
26247	Universidade Federal de Santa Maria	30
26261	Universidade Federal de Itajubá	6
26263	Universidade Federal de Lavras	2
26272	Fundação Universidade Federal do Maranhão	1
26282	Fundação Universidade Federal de Viçosa	1
26350	Fundação Universidade Federal de Grandes Dourados	1
26351	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	3

ANEXO II

Reuni 2009

Código Siaps	Instituição	Quant.
26237	Universidade Federal de Juiz de Fora	3
26240	Universidade Federal da Paraíba	18
26247	Universidade Federal de Santa Maria	21
26252	Universidade Federal de Campina Grande	3
26254	Universidade Federal de Triângulo Mineiro	4

ANEXO III

Reuni 2010

Código Siaps	Instituição	Quant.
26230	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	21
26232	Universidade Federal da Bahia	70
26233	Universidade Federal do Ceará	37
26234	Universidade Federal do Espírito Santo	30
26235	Universidade Federal de Goiás	80
26236	Universidade Federal Fluminense	65
26237	Universidade Federal de Juiz de Fora	8
26238	Universidade Federal de Minas Gerais	20
26239	Universidade Federal do Pará	75
26240	Universidade Federal da Paraíba	15
26241	Universidade Federal do Paraná	40
26242	Universidade Federal de Pernambuco	5

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 0001201007090009

26243	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	55
26244	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	4
26245	Universidade Federal do Rio de Janeiro	14
26246	Universidade Federal de Santa Catarina	80
26247	Universidade Federal de Santa Maria	13
26249	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	47
26251	Fundação Universidade Federal do Tocantins	20
26252	Universidade Federal de Campina Grande	25
26253	Universidade Federal Rural de Amazonia	79
26254	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	33
26255	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	19
26258	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	11
26260	Universidade Federal de Alfenas	20
26261	Universidade Federal de Itajubá	19
26263	Universidade Federal de Lavras	39
26264	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	25
26266	Fundação Universidade Federal do Pampa	39
26268	Fundação Universidade Federal de Rondonia	51
26269	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	75
26270	Fundação Universidade do Amazonas	51
26271	Fundação Universidade de Brasília	80
26272	Fundação Universidade Federal do Maranhão	31
26273	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	17
26274	Universidade Federal de Uberlândia	39
26275	Fundação Universidade Federal do Acre	67
26276	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso	27
26277	Fundação Universidade Federal de Ouro Preto	4
26278	Fundação Universidade Federal de Pelotas	11
26279	Fundação Universidade Federal do Piauí	25
26282	Fundação Universidade Federal de Viçosa	48
26283	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	20
26286	Fundação Universidade Federal de São João del-Rei	39
26287	Fundação Universidade Federal do Amapá	39
26290	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	14
26352	Fundação Universidade Federal do ABC	15
26440	Universidade Federal Fronteira Sul	15
26441	Universidade Federal do Oeste do Pará	39

ANEXO IV

Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica

Código Siaps	Instituição	Quant.
26252	Universidade Federal do Ceará	9
26257	Universidade Federal de Juiz de Fora	30
26243	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	10
26246	Universidade Federal de Santa Catarina	44
26272	Fundação Universidade Federal de Maranhão	10
26274	Universidade Federal de Uberlândia	36
26275	Fundação Universidade Federal do Acre	6
26282	Fundação Universidade Federal de Viçosa	3

PORTARIA Nº 893, DE 8 DE JULHO DE 2010

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e considerando o disposto no art. 7º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, resolve:

Art. 1º Autorizar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais a promover o funcionamento do Campus de Governador Valadares - MG.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 894, DE 8 DE JULHO DE 2010

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto na Portaria MP nº 79, de 28 de fevereiro de 2002, e tendo em vista o art. 37 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, com a redação dada pela Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Ficam redistribuídos do Ministério da Educação para a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, de conformidade com o Anexo à presente Portaria, os códigos de vaga nele mencionados.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO

Expansão 2010

ORIGEM	DESTINO	COD CARGO	NOME DO CARGO	QTDE	CÓDIGO DE VAGA	
					Inicial	Final
15000 MEC	26255 UFVJM	701062	Analista de Tecnologia da Informação	3	0900127	0900129
15000 MEC	26255 UFVJM	701015	Contador	1	0875414	-
15000 MEC	26255 UFVJM	701031	Enfermeiro(a)	3	0901171	0901172
15000 MEC	26255 UFVJM	701076	Secretário Executivo	2	0901204	0901205
15000 MEC	26255 UFVJM	701079	Técnico em Assuntos Educacionais	6	0875382	0875387
15000 MEC	26255 UFVJM	701200	Assistente em Administração	53	0901808	0901838
15000 MEC	26255 UFVJM	701224	Técnico em Contabilidade	1	0874839	-
15000 MEC	26255 UFVJM	701244	Técnico de Laboratório(a)	27	0905113	0905139
15000 MEC	26255 UFVJM	701226	Técnico de Tecnologia da Informação	2	0903966	0903967
Total				97		

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO 03 – Termo de Cooperação Simplificado de 15 de Julho de 2010.

MEC/CAPES	TERMO DE COOPERAÇÃO SIMPLIFICADO	Nº <u>002/2010</u>
	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	

DADOS DO ÓRGÃO OU ENTIDADE PROPONENTE												
1 CNPJ 11.118.363-59			2 RAZÃO SOCIAL Universidade Federal do Oeste do Pará									
3 ENDEREÇO Rua Vera Paz, 5/n				4 BAIRRO OU DISTRITO Sala				5 MUNICÍPIO Santarem				
6 UF PA	7 CEP 66035-110	8 DDD 93	9 TELEFONE 30945090 – 30545005		10 FAX 93-30849032	11 E-MAIL separadocap@ufopa.edu.br		12 CÓD UNID GESTORA 158515		13 CÓD DA GESTÃO 2641		
REPRESENTANTE LEGAL DO ÓRGÃO OU ENTIDADE PROPONENTE												
14 CPF 026.190.912-08				15 NOME DO REPRESENTANTE LEGAL José Soares Lourenço								
16 ENDEREÇO Rua Mendonça F. Lutado, 4120				17 BAIRRO OU DISTRITO L. Centeal				18 MUNICÍPIO Santarem				
19 UF PA	20 CEP 68040-090	21 DDD 91	22 TELEFONE 82729999		23 FAX	24 E-MAIL separadocap@ufopa.edu.br		25 NÚMERO DA CÉDULA DE IDENTIDADE 3630512				
26 DATA DA EMISSÃO		27 ÓRGÃO EXPEDIDOR SSP/PA		28 MATRÍCULA 0325459		29 CARGO Reitor						

DADOS DO ÓRGÃO CONCEDENTE												
30 CNPJ 00.889.834/0001-08			31 RAZÃO SOCIAL Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES									
32 ENDEREÇO SBN, Quadra 2, Bloco "L", Lote 6				33 BAIRRO OU DISTRITO Setor Bancário Norte				34 MUNICÍPIO Brasília				
35 UF DF	36 CEP 70040-020	37 DDD 61	38 TELEFONE 2022-6002		39 FAX 2022-6001	40 E-MAIL pr@capes.gov.br		41 CÓD UNID GESTORA 154003		42 CÓD DA GESTÃO 15279		
REPRESENTANTE LEGAL DO ÓRGÃO CONCEDENTE												
43 CPF 048.563.847-91				44 NOME DO REPRESENTANTE LEGAL Jorge Almeida Guimarães								
45 ENDEREÇO SBN, Quadra 2, Bloco "L", Lote 6 - Gabinete				46 BAIRRO OU DISTRITO Setor Bancário Norte				47 MUNICÍPIO Brasília				
48 UF DF	49 CEP 70040-020	50 DDD 61	51 TELEFONE 2022-6002		52 FAX 2022-6001	53 E-MAIL pr@capes.gov.br		54 NÚMERO DA CÉDULA DE IDENTIDADE 5.579.770-2				
55 DATA DA EMISSÃO 09/11/1993		56 ÓRGÃO EXPEDIDOR SSP/DF		57 MATRÍCULA 0359992		58 CARGO Presidente da CAPES						

59. OBJETO E JUSTIFICATIVA DA DESCENTRALIZAÇÃO DO CRÉDITO

O objeto é a primeira etapa do PARFOR, que visa à qualificação de professores leigos. Para isso será necessário alocar a verba que vai discriminada abaixo para a execução dessa etapa sob a responsabilidade da UFOPA para que os professores se desloquem já que aqui na Região Amazônica as distâncias são imensas e o gasto com diária e passagens alocarão parte significativa dessa verba. Os transportes que podem fazer os deslocamentos dos professores são aéreos, terrestres e principalmente, aquáticos. Os aquáticos são de duas modalidades: barcos e lanchas que trafegam com segurança pelos rios da Amazônia. Pela carência de bibliotecas nessa região, os professores levaram consigo, além dos livros, CDs e DVDs, os volumes produzidos pela UFOPA para essa etapa. Isso também vai demandar um custo muito alto, pois deverão imprimir volumes que vão ser distribuídos para as bibliotecas existentes, bem como para os 2.000 alunos que estudarão no PARFOR.

60. DESCRIÇÃO DO PLANO DE APLICAÇÃO				
61 PROGRAMA DE TRABALHO	62 AÇÃO	63 DESCRIÇÃO DA AÇÃO CONSTANTE DA LOA	64 NAT. DA DESPESA	65 VALOR (EM R\$ 1,00)
12.128.1448.6333.0001	6333	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica - Nacional	33.90.14	350.821,20
			33.90.30	47.283,93
			33.90.33	160.400,00
			33.90.36	37.800,00
			33.90.39	94.395,00
			33.91.47	7.560,00
66 TOTAL				698.260,13

67. CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO (EM R\$ 1,00)				
68. Nº DA PARCELA	69. AÇÃO	70. MÊS DA LIBERAÇÃO	71. VALOR	72. PERÍODO DE EXECUÇÃO
Única	6333	Julho	698.260,13	Julho a Dezembro de 2010
73. TOTAL			698.260,13	

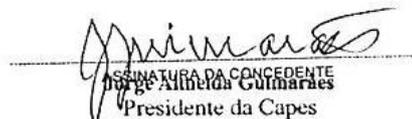
74. VIGÊNCIA

Este Termo de Cooperação terá vigência a partir da data de sua assinatura até 30 de junho de 2011.

75. ASSINATURAS

Santarém, 15 de julho de 2010
Local e Data


ASSINATURA DA PROPONENTE


ASSINATURA DA CONCEDENTE
Dra.ª Alméida Guimarães
Presidente da Capes

ANEXO 04 – Termo de Cooperação Aditivo de 23 de Novembro de 2010.

MEC/CAPES	TERMO DE COOPERAÇÃO ADITIVO	Nº 002
	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	

DADOS DO ÓRGÃO OU ENTIDADE PROPONENTE

1. CNPJ: 17.839.300/01-59		2. RAZÃO SOCIAL: Universidade Federal do Oeste do Pará	
3. ENDEREÇO: Rua Vera Paz, 507		4. BARRIO OU DISTRITO: Sarf	
5. MUNICÍPIO: Santarém			
6. UF: PA	7. CEP: 68035-110	8. UDD: 93	9. TELEFONE: 3664 5090 3004 5005
10. FAX: 93 3584 9052		11. E-MAIL: gabineteufopa@hotmail.com	
12. CÓD. UNID. GESTORA: 158515		13. CÓD. DA GESTÃO: 2644	

REPRESENTANTE LEGAL DO ÓRGÃO OU ENTIDADE PROPONENTE

14. CPF: 028.190.912-58		15. NOME DO REPRESENTANTE LEGAL: Jure Simões Lustosa	
16. ENDEREÇO: Rua Verônica, 420		17. BARRIO OU DISTRITO: Liberdade	
18. MUNICÍPIO: Santarém			
19. UF: PA	20. CEP: 68040-550	21. UDD: 61	22. TELEFONE: 82220999
23. FAX: 93 3084 9052		24. E-MAIL: secretariaufopa@gmail.com	
25. NÚMERO DA CÉDULA DE IDENTIDADE: 3636512			
26. DATA DE EMISSÃO:	27. CARGO E FUNÇÃO: SUPLENTE	28. MATRÍCULA: 0325459	29. CARGO: NENHOS

DADOS DO ÓRGÃO CONCEDENTE

30. CNPJ: 00.889.834/0001-08		31. RAZÃO SOCIAL: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES	
32. ENDEREÇO: SBN, Quadra 2, Bloco "L", Lote 6		33. BARRIO OU DISTRITO: Setor Bancário Norte	
34. MUNICÍPIO: Brasília			
35. UF: DF	36. CEP: 70040-020	37. UDD: 61	38. TELEFONE: 2022-6002
39. FAX: 2022-6001		40. E-MAIL: pf@capes.gov.br	
41. CÓD. UNID. GESTORA: 154003		42. CÓD. DA GESTÃO: 15279	

REPRESENTANTE LEGAL DO ÓRGÃO CONCEDENTE

43. CPF: 048.563.847-91		44. NOME DO REPRESENTANTE LEGAL: Jorge Almeida Guimarães	
45. ENDEREÇO: SBN, Quadra 2, Bloco "L", Lote 6 - Gabinete		46. BARRIO OU DISTRITO: Setor Bancário Norte	
47. MUNICÍPIO: Brasília			
48. UF: DF	49. CEP: 70040-020	50. UDD: 61	51. TELEFONE: 2022-6002
52. FAX: 2022-6001		53. E-MAIL: pf@capes.gov.br	
54. NÚMERO DA CÉDULA DE IDENTIDADE: 5.579.770-2			
55. DATA DE EMISSÃO: 09/11/1993	56. CARGO E FUNÇÃO: SSP/DF	57. MATRÍCULA: 0359992	58. CARGO: Presidente da CAPES

59. OBJETO E JUSTIFICATIVA DA DESCENTRALIZAÇÃO DO CRÉDITO

Descentralização dos recursos destinados a apoiar cursos do PARFOR-UFOPA. Para dar continuidade aos seguintes Cursos do PARFOR oferecido pela UFOPA: Licenciatura Integrada em Química e Biologia, Licenciatura Integrada em Matemática e Física, Licenciatura Integrada em História e Geografia, Licenciatura Integrada em Letras: Português e Inglês, Licenciatura em Pedagogia. É necessário que os professores ministrantes e professores estudentes tenham suporte didático para sistematizar melhor os assuntos trabalhados na sala de aula. Além disso, é preciso cuidar da limpeza e higienização das escolas onde todos esses cursos funcionam em todos os oito municípios onde o PARFOR-UFOPA no Oeste do Pará, considerando que a grande maioria dos professores estudentes permanecem no local de estudo o dia inteiro.

60. DESCRIÇÃO DO PLANO DE APLICAÇÃO

61. PROGRAMA DE TRABALHO	62. AÇÃO	63. DESCRIÇÃO DA AÇÃO CONSTANTE DA LDO	64. NAT. DA DESPESA	65. VALOR (EM R\$ 1,00)
12.128.1448.6333.0001	6333	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica - Nacional	33.90.14	1.161.562,50
			33.90.30	91.315,16
			33.90.33	312.000,00
			33.90.36	75.600,00
			33.90.39	891.250,00
12.847.1448.20CV.0001	20CV	Fomento a Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento da Educação Básica	33.91.47	15.120,00
			44.90.52	76.833,50
66. TOTAL				2.623.681,16

COPIA
154
VPP

67 CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO (EM R\$ 1,00)				
68 PARCELA N°	69 AÇÃO	70 MÊS DA LIBERAÇÃO	71 VALOR	72 PERÍODO DE EXECUÇÃO
1ª	20CV	Novembro/2010	76.833,50	Novembro a Dezembro de 2010
2ª	6333	Janeiro/2011	245.593,75	Janeiro a Dezembro de 2011
3ª		Março/2011	2.301.253,91	Março a Dezembro de 2011
73 TOTAL GERAL			2.623.681,16	

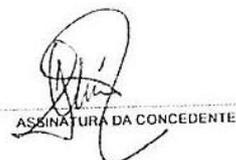
74. VIGÊNCIA

A vigência do Termo de Cooperação passa a ser até dezembro de 2011.

75. ASSINATURAS

Santarém, 23 de novembro de 2010
Local e Data


ASSINATURA DA PROPONENTE
José Seixas Lourenço
Reitor da UFOPA


ASSINATURA DA CONCEDENTE

João Carlos Teatini
Presidente da CAPES - Substituto
Portaria nº 730, de 01/06/2010 - DOU 02/06/2010



EXTRATO DE CONTRATO Nº 235/2010

Nº Processo: 230630032706201057. Contratante: CENTRO FED DE ED TECNOLÓGICA CELSOSUCKOW DA FONSECA RJ. CNPJ Contratado: 0955510200148. Contratado: PASCOAL DISTRIBUIDORA DE PRODUTOS-ELETRONICOS LTDA. Objeto: A garantia de entrega e assistência técnica referente à aquisição de projetores de multimídia. Fundamento Legal: Lei 8666/93, suas atualizações e outros dispositivos legais. Vigência: 30/12/2010 a 30/12/2011. Valor Total: R\$11.840,00. Fonte: 112000000 - 2010NE901456. Data de Assinatura: 30/12/2010.

(SICON - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

EXTRATO DE CONTRATO Nº 237/2010

Nº Processo: 230630032706201057. Contratante: CENTRO FED DE ED TECNOLÓGICA CELSOSUCKOW DA FONSECA RJ. CNPJ Contratado: 0320144009174. Contratado: MAIS IMAGEM LOCAÇÕES LTDA EPP. Objeto: A garantia de entrega e assistência técnica referente à aquisição de gravadores de DVD e pixel viewer play TV USB hybrid. Fundamento Legal: Lei 8666/93, suas atualizações e outros dispositivos legais. Vigência: 30/12/2010 a 30/12/2011. Valor Total: R\$3.879,97. Fonte: 112000000 - 2010NE901458. Data de Assinatura: 30/12/2010.

(SICON - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

EXTRATO DE CONTRATO Nº 244/2010

Nº Processo: 230630032706201090. Contratante: CENTRO FED DE ED TECNOLÓGICA CELSOSUCKOW DA FONSECA RJ. CNPJ Contratado: 03225149006167. Contratado: NEIDE CARDOSO ME. Objeto: A garantia de entrega e instalação de toldos de alumínio. Fundamento Legal: Lei 8666/93, suas atualizações e outros dispositivos legais. Vigência: 30/12/2010 a 30/12/2011. Valor Total: R\$43.186,00. Fonte: 112000000 - 2010NE901479. Data de Assinatura: 30/12/2010.

(SICON - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

EXTRATO DE CONTRATO Nº 249/2010

Nº Processo: 230630032706201048. Contratante: CENTRO FED DE ED TECNOLÓGICA CELSOSUCKOW DA FONSECA RJ. CNPJ Contratado: 30352591000132. Contratado: PAWAN COMERCIO DE EQUIPAMENTOS DE-REFRIGERACAO E SERVIC. Objeto: A garantia de entrega e assistência técnica referente à aquisição de bebedouros, sanduicheiras, aparelhos de ar condicionado portáteis e forno de microondas. Fundamento Legal: Lei 8666/93, suas atualizações e outros dispositivos legais. Vigência: 30/12/2010 a 30/12/2011. Valor Total: R\$8.190,00. Fonte: 250159999 - 2010NE901543. Fonte: 112000000 - 2010NE901560. Data de Assinatura: 30/12/2010.

(SICON - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

EXTRATO DE TERMO ADITIVO Nº 1/2010 AO TERMO DE CONCESSÃO Nº 2/2009

Processo: 23063.01/908.2009-48. Celebrantes: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ e o BANCO DO BRASIL S.A. Objeto: Prorrogação a vigência constante à Cláusula Quinta do Termo de Termo de Concessão Original até 01/01/2012. Data da Assinatura: 30/12/2010. Vigência: 01/01/2011 a 01/01/2012. Assinam: Prof. Miguel Baderes Prades Filho/Diretor Geral do CEFET e Frederico Neraldo Lopes/BANCO DO BRASIL.

EXTRATO DE TERMO ADITIVO Nº 2/2010

Número do Contrato: 199/2008. Nº Processo: 23063000458200895. Contratante: CENTRO FED DE ED TECNOLÓGICA CELSOSUCKOW DA FONSECA RJ. CNPJ Contratado: 01568439090103. Contratado: BEST OFFICE COMPUTADORAS E SERVICOS-LTDA. ME. Objeto: Prorrogar a vigência constante à Cláusula Primeira do Primeiro Termo Aditivo ao Contrato Original até 31/12/2011. Fundamento Legal: Lei 8666/93, suas atualizações e outros dispositivos legais. Vigência: 31/12/2010 a 31/12/2011. Data de Assinatura: 30/12/2010.

(SICON - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

RESULTADOS DE JULGAMENTOS PREGÃO Nº 170/2010

O Diretor-Geral do CEFET/RJ, após análise das propostas do Pregão nº 170/2010, HOMOLOGA os seguintes itens: os itens 01, 02 e 19 à Empresa SB DE ARAUJO TECNOLOGIA DE EQUIPAMENTOS; o item 03 à Empresa NEOBIO-COMERCIO DE PRODUTOS PARA LABORATORIOS LTDA ME; os itens 04 e 07 à Empresa ELETRONICA HENRIQUE LTDA - EPP; os itens 12 e 20 à Empresa SOLABIO E LICITACOES LTDA - EPP; os itens 13 e 20 à Empresa SCIENTIFICA EQUIPAMENTOS PARA LABORATORIOS LTDA EPP; o item 14 à Empresa CIENLH EQUIPAMENTOS CIENTIFICOS LTDA EPP; o item 15 à Empresa MAKLAB COMERCIAL LTDA ME; o item 18 à Empresa SCIENCE - COMERCIO DE EQUIPAMENTOS PARA LABORATORIOS LTDA; o item 21 à Empresa PANEM ME; o item 22 à Empresa FLAVIO FG COMERCIO DE MAQUINAS LTDA-EPP; o item 24 à Empresa NEW QUIMICA LTDA.

(SIDECE - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

PREGÃO Nº 178/2010

O Diretor-Geral do CEFET/RJ, após análise das propostas do Pregão nº 178/2010, HOMOLOGA os seguintes itens: o item 01 à Empresa COMERCIAL FREITAS DE UTILIDADES DOMESTICAS LTDA ME; o item 02 à Empresa IMPERATOR DO FRIO REFRIGERACAO LTDA - ME.

(SIDECE - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

PREGÃO Nº 203/2010

O Diretor-Geral do CEFET/RJ, após análise das propostas do Pregão nº 203/2010, HOMOLOGA os seguintes itens: o item 01 à Empresa ELETROINICA HENRIQUE LTDA; o item 02 à Empresa RIO LINK TECNOLOGIA LTDA EPP.

(SIDECE - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

PREGÃO Nº 215/2010

O Diretor-Geral do CEFET/RJ, após análise das propostas do Pregão nº 215/2010, HOMOLOGA os seguintes itens: os itens 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08 à Empresa AIR MICRO LTDA.

(SIDECE - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

PREGÃO Nº 220/2010

O Diretor-Geral do CEFET/RJ, após análise das propostas do Pregão nº 220/2010, HOMOLOGA os seguintes itens: o item 01 à Empresa LUPF INDUSTRIA TECNOLOGIA DE EQUIPAMENTOS PARA LABORATORIOS; o item 02 à Empresa MICROLLAGOS MICROSCOPIA CIENTIFICA LTDA.

(SIDECE - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

TOMADA DE PREÇOS Nº 15/2010

O Diretor-Geral do CEFET/RJ, após análise da Tomada de Preços nº 15/2010, HOMOLOGA o item 01 à Empresa STEL SOCIEDADE TÉCNICA DE ELETRICIDADE/LTDA.

MIGUEL BADERES PRADES FILHO

(SIDECE - 25/01/2011) 153010-15244-2010NE900060

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

AVISO DE LICITAÇÃO PREGÃO Nº 4/2011

Objeto: Pregão Eletrônico - Contratação de empresa especializada para prestação do serviço de pintura com fornecimento de materiais. Total de Itens Licitados: 00001 - Edital: 26/01/2011 de 09h00 às 17h00 - ENDEREÇO: Av. Amazonas 2383 Nova Siqueira - HELIO HORIZONTE - MG - Entrega das Propostas: a partir de 26/01/2011 08:02/2011 às 09h30 site www.comprasnet.gov.br - Abertura das Propostas: 28/02/2011 às 09h30 site www.comprasnet.gov.br - Informações Gerais: www.cefetmg.br ou www.comprasnet.gov.br

DJALMA DE JESUS OLIVEIRA Pregoeiro

(SIDECE - 25/01/2011) 153015-15245-2011NE800001

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

EXTRATO DE CONTRATO Nº 26/2010

Nº Processo: 23038003162010069. Contratante: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUP. CNPJ Contratado: 0622003000172. Contratado: SISP/REV - SISTEMA DE PREVENÇÃO A -SAUDE DO TRABALHADOR L. Objeto: Manutenção e aperfeiçoamento do Programa de Qualidade de Vida dos Servidores da CAPES. Fundamento Legal: Lei 10.520/02, Decretos 3.931/01, 5.450/05, Lei 8.666/93 e legislação correlata. Vigência: 01/12/2010 a 01/12/2011. Valor Total: R\$529.200,00. Fonte: 100000000 - 2010NE900036. Data de Assinatura: 25/10/2010.

(SICON - 25/01/2011) 154003-15279-2010NE900032

EXTRATOS DE CONVÊNIOS

Processo: 23038.010269/2010-52. Convênio: UAB-EST - 173/2010. Concedente: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. CNPJ: 0688934/0001-08 e Conveniente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. CNPJ: 48.031.918/0001-24. OBJETO: Aquisição de equipamentos e material permanente no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Fundamento legal: Portaria Interministerial Nº 127/2008. Valor R\$ 242.668,65 (concedente R\$ 237.619,27 - Contrapartida R\$ 4.849,38). 2010NE012782. Data da assinatura: 15/12/2010. Vigência: 365 dias a contar da data de assinatura. Signatário pela CAPES: Jorge Almeida Guimarães - Presidente da CAPES e pela UES: Herman Jacobus Cornelis Voorwald - Reitor.

Processo: 23038.010169/2010-72. Convênio: FIBID-134/2/2010. Concedente: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. CNPJ: 0688934/0001-08 e Conveniente: Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. CNPJ: 40.738.999/0001-93. OBJETO: Apoio ao desenvolvimento de ações de projeto: Educação Básica e Universidade; diversidade de valores saberes. Fundamento legal: Portaria Interministerial Nº 127/2008. Valor R\$ 275.104,00 (concedente R\$ 272.350,00 - Contrapartida R\$ 2.750,00). 2010NE01447. Natureza da Despesa: 33.30.41. Data da assinatura: 29/12/2010. Vigência: 24 meses a contar da data de assinatura. Signatário pela CAPES: Jorge Almeida Guimarães - Presidente da CAPES e pela UES: Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro - Reitora em Exercício.

EXTRATOS DE TERMOS ADITIVOS

1º Termo Aditivo de Concessão Financeira e de Prazo aos Termos de Cooperação do PARFOR - firmados entre a Fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES CNPJ: 00.889.834/0001-08 - UG/Gestão: 154003/15279 e a Instituição abaixo relacionada. - Objeto: Formação inicial de professores da rede pública, no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Programas de Trabalho: 1212814486330001 e 12847144820CV0001 - Signatários - pela CAPES: João Carlos Teatini - Presidente - Substituto, e pela Instituição seu representante legal.

Table with 5 columns: Instituição, CNPJ, Processo, UG/Gestão, Representante Legal. Row 1: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA, 04.418.943/0001-90, 23038.00363/2010-83, 154003/15279, JOSE JANUARIO DE OLIVEIRA AMARAL, Valor R\$ (21.602,42)

2º Termo Aditivo de Concessão Financeira aos Termos de Cooperação do PARFOR - firmados entre a Fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES CNPJ: 00.889.834/0001-08 - UG/Gestão: 154003/15279 e a Instituição abaixo relacionada. - Objeto: Formação inicial de professores da rede pública, no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Programas de Trabalho: 1212814486330001 e 12847144820CV0001 - Signatários - pela CAPES: João Carlos Teatini - Presidente - Substituto, e pela Instituição seu representante legal.

Table with 5 columns: Instituição, CNPJ, Processo, UG/Gestão, Representante Legal. Row 1: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA, 04.418.943/0001-90, 23038.00363/2010-83, 154003/15279, JOSE JANUARIO DE OLIVEIRA AMARAL, Valor R\$ (Grupo 3: 270.816,51; Grupo 4: 38.067,80; Total: 309.884,31)

1º Termo Aditivo de Concessão Financeira e de Prazo aos Termos de Cooperação do PARFOR - firmados entre a Fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES CNPJ: 00.889.834/0001-08 - UG/Gestão: 154003/15279 e a Instituição abaixo relacionada. - Objeto: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Programas de Trabalho: 1212814486330001 e 12847144820CV0001. Vigência: A vigência do Termo de Cooperação passa a ser até Dezembro de 2011. Signatários - pela CAPES: João Carlos Teatini - Presidente - Substituto, e pela Instituição seu representante legal.

Table with 5 columns: Instituição, CNPJ, Processo, UG/Gestão, Representante Legal. Row 1: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARA, 11.118.393/0001-59, 23038.00376/2010-18, 154003/15279, JOSE SEDAS LOURENÇO, Valor R\$ (Grupo 1: 2.346.847,06; Grupo 4: 76.833,50; Total: 2.423.680,56)

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico http://www.in.gov.br/normasde/jmi, pelo código 0003201101260021

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

ANEXO 05 – Termo Aditivo de Cooperação de 15 de Julho de 2011.

MEC/CAPES	TERMO ADITIVO DE COOPERAÇÃO	Fls. Nº <u>002</u> CA
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA		

I – IDENTIFICAÇÃO

1.1. Título do Projeto: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

1.2. Objeto:

Formação inicial, na modalidade presencial, de profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, da Portaria MEC nº 9, de 30 de junho de 2009 e em conformidade com o Plano de Trabalho aprovado que passa a integrar este instrumento, independentemente de sua transcrição.

II – DADOS DA UNIDADE REPASSADORA DOS RECURSOS

1. CODIGO UNIDADE GESTORA 154003				2. CÓDIGO DA GESTÃO 15279			
3. CNPJ 00.889.834/0001-08			4. RAZÃO SOCIAL Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior – CAPES				
5. ENDEREÇO SBN, Quadra 2, Bloco "L", Lote 6				6. BAIRRO OU DISTRITO Asa Norte		7. MUNICÍPIO Brasília	
8. UF DF	9. CEP 70040-020	10. DDD 61	11. TELEFONE 2022-6003	12. FAX 2022-6560	13. E-MAIL		
14. DADOS DO REPRESENTANTE LEGAL DO ÓRGÃO CONCEDENTE							
14.1. CPF 048.563.847-91			14.2. NOME DO REPRESENTANTE LEGAL Jorge Almeida Guimarães				
14.3 ENDEREÇO SBN, Quadra 2, Bloco "L", Lote 6 – 4º andar				14.4. BAIRRO OU DISTRITO Setor Bancário Norte		14.5. MUNICÍPIO Brasília	
14.6 UF DF	14.7 CEP 70040-020	14.8 DDD 61	14.9 TELEFONE 2022-6550	14.10 FAX 2022-6500	14.11 E-MAIL pr@capex.gov.br		14.12 C.I 55797702
14.13 DTA DE EMISSÃO 09/11/1993		14.15 ORGAO EXP. SSP/SP		14.16 MATRICULA 0359992		14.17 CARGO Presidente	

DADOS DA UNIDADE RECEBEDORA DOS RECURSOS

1. CODIGO UNIDADE GESTORA 158515				2. CÓDIGO DA GESTÃO 26441			
3. CNPJ 11.118.393-59			4. RAZÃO SOCIAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ				
5. ENDEREÇO RUA VERA PAZ, S/N				6. BAIRRO OU DISTRITO SALÉ		7. MUNICÍPIO SANTARÉM	
8. UF PA	9. CEP 68.035-110	10. DDD 93	11. TELEFONE 2101-4914	12. FAX 2101-4913	13. E-MAIL seixaslourenco@gmail.com		
14. DADOS DO REPRESENTANTE LEGAL DO ÓRGÃO RECEBEDOR DO CREDITO							
14.1 CPF 026.190.912-68			14.2. NOME DO REPRESENTANTE LEGAL JOSÉ SEIXAS LOURENÇO				
14.3 ENDEREÇO RUA MENDONÇA FURTADO, 4120				14.4. BAIRRO OU DISTRITO LIBERDADE		14.5. MUNICÍPIO SANTARÉM	
14.6 UF PA	14.7 CEP 68.040-050	14.8. DDD 91	14.9. TELEFONE 8272-0999	14.10. FAX 3222-2200	14.11 E-MAIL seixaslourenco@gmail.com		14.12 C.I 3636512
14.13 DTA DA EMISSÃO 05-01-1998		14.14 ORGAO EXP. SSP/PA		14.15 MATRICULA 0325459		14.16. CARGO REITOR	

III - JUSTIFICATIVA

Explicitar os motivos que justificam a implantação do objeto pactuado

A Universidade Federal do Oeste do Pará -UFOPA - é a primeira universidade federal criada no interior da Amazônia brasileira e deve atender a uma demanda reprimida de qualificação na ordem de 10.000(dez mil) professores. A criação desta universidade é uma antiga reivindicação da população regional e sua atuação estratégica deve estar voltada para qualificar o capital humano e transformar os recursos naturais em fonte de renda e desenvolvimento ambiental sustentável.

Considerando essas demandas a Universidade Federal do Oeste do Pará implantou, no segundo semestre de 2010 e no primeiro semestre de 2011, 39 turmas de cursos especiais presenciais destinados a professores em exercício na rede pública do Pará. A Instituição de Ensino Superior requer recursos para dar prosseguimento às turmas já iniciadas e às novas turmas que pretende implantar ao longo de quatro anos (2011-2014). É importante considerar que além da sede na cidade de Santarém a UFOPA, por ter um caráter multicampi tem mais seis câmpus em outros municípios do Pará que são: Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Esses municípios além de serem da área de abrangência da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA por estarem contemplados com esse novo projeto universitário que deverá, inicialmente, suprir as demandas para Formação de Professor. O Projeto Pedagógico concebido por essa universidade visa, além da graduação, a formação continuada, possibilitando ao professor que possa permanentemente atualizar os seus conhecimentos e assim produzir um ensino de boa qualidade. Nesse desenho curricular, o professor depois de alcançar o grau de Licenciado Pleno, poderá prosseguir seus estudos na Pós-Graduação, nos diferentes níveis tais como: Especialização, Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.

IV - PLANO DE APLICAÇÃO

PROGRAMA DE TRABALHO	AÇÃO	DESCRIÇÃO DA AÇÃO CONSTANTE DA LOA	NATUREZA DA DESPESA	VALOR (EM R\$ 1,00)
12.128.1448.6333.0001	6333	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores e Profissionais da Educação Básica - Nacional	3390.00	12.015.000,00
			33.91.00	0,00
SUBTOTAL CUSTEIO				
12.847.1448.20CV.0001	20CV	Fomento a Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento da Educação Básica	4490.52	0,00
TOTAL GERAL (CUSTEIO + CAPITAL)				12.015.000,00

V – CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO

EXERCÍCIO DE 2011	EXERCÍCIO DE 2012	EXERCÍCIO DE 2013	EXERCÍCIO DE 2014
Custeio: 600.000,00 Capital: 0,00	Custeio: 2.970.000,00	Custeio: 4.170.000,00	Custeio: 4.275.000,00
Total do Desembolso (custeio + capital)			12.015.000,00

VI – RELAÇÃO ENTRE AS PARTES

Integra este Termo independentemente de transcrição, o Plano de Trabalho, cujos dados ali contidos acatam as parte e se comprometem a cumprir, sujeitando-se às normas da Lei 8.666/93, no que couber, da Lei 10.520/2002, do Decreto 93.872, de 23 de dezembro de 1986, do Decreto nº 6.170/2007, da Portaria Interministerial MP/MF/CGU nº 127/2008, de 29 de maio de 2008.

Para a execução do pactuado, as partes elencadas a seguir comprometem-se:

1. Órgão Concedente

- a) Transferir os recursos orçamentários/financeiros previstos para a execução deste Termo de Cooperação, na forma estabelecida no Cronograma de Desembolso;
- b) Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento de todas as modalidades de bolsas previstas e concedidas no âmbito do PARFOR;
- c) Exigir que a implantação do objeto deste Termo de Cooperação – PARFOR guarde conformidade com as exigências descritas no Plano de Trabalho.

2. Órgão receptor do Crédito

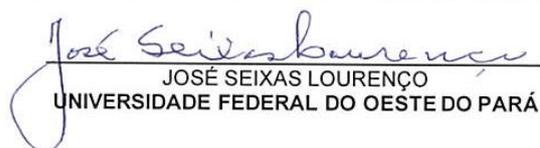
- a) Promover a execução do objeto na forma e prazos estabelecidos;
- b) Executar as atividades inerentes a este Termo de Cooperação - PARFOR;
- c) Cumprir as normas técnicas e diretrizes expedidas pela DEB/CAPES;
- d) Apresentar à Capes, quando solicitado as informações sobre o andamento da execução do objeto do presente Termo de Cooperação;
- e) Manter à disposição da CAPES, bem como dos órgãos de controle, por período de, no mínimo, 20 anos, em conformidade com a Portaria Interministerial nº 127/2008 e suas alterações, toda a documentação referente à fiel execução deste Termo de Cooperação e seus aditivos.
- f) Comprovar o bom e regular emprego dos recursos recebidos, bem como dos resultados alcançados;
- g) Responsabilizar-se pela correta indicação dos beneficiários e aplicação dos recursos destinados ao pagamento das bolsas;
- h) Manter a CAPES informada sobre quaisquer eventos que dificultem ou interrompam o curso normal da execução do objeto;
- i) Apresentar, ao final da execução o relatório de cumprimento do objeto.

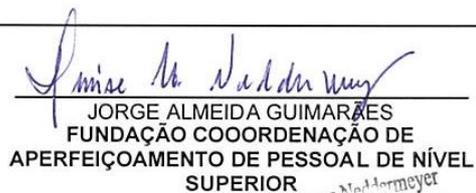
VII. VIGÊNCIA

O presente Termo Aditivo de Cooperação vige até 31 de dezembro de 2014.

VIII. ASSINATURAS

Brasília, DF, 15 de 07 de 2014


JOSÉ SEIXAS LOURENÇO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ


JORGE ALMEIDA GUIMARÃES
FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR


Denise de Menezes Almeida
Presidente da C. ... - Substituta
Portaria N° 1.418 de 20/12/2010, D.O.U. 21/12/2010

Carmen Moreira de Castro Neves
Diretora – DEB - Substituta
Port. N° 1228 de 28/12/2009 DOU
de 29/12/2009 Pg 6 seção 2

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Compromisso e estou de acordo em fornecer os dados e registros institucionais para o estudo proposto e, ainda, se necessário, permitir acesso da pesquisadora à instituição, sempre previamente agendado, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Estou ciente de que, caso tenha dúvida ou haja prejuízo para a instituição, poderei contatar o (a) pesquisador (a) responsável.

Assinatura do (a) presidente (a) / gestor (a): _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Santarém (PA), _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada: **Políticas Educacionais para a formação docente: Uma análise sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFOPA**, desenvolvido por Eliane Gracy Lemos Barreto e orientado pelo Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: anselmo.colares@hotmail.com ou celular (93) 99115 - 9501 ou nos contatos da pesquisadora, email: gracyeliane1@hotmail.com ou celular (93) 99176-0688.

A pesquisa tem como objetivo: Analisar e compreender o processo de implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), enquanto uma política educacional do MEC para a melhoria da formação docente na educação básica pública.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e ao rigor acadêmico.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Minha colaboração se fará por meio de preenchimento de questionários semiestruturados e/ou entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador. E que os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Santarém- PA, _____ de _____ de _____

Entrevistado: _____

**APÊNDICE C: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
COORDENADOR GERAL PARFOR/UFOPA.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

SUJEITO: COORDENADOR GERAL DO PARFOR / UFOPA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O objetivo desta entrevista vincula-se a realização de uma pesquisa que culminará com a Dissertação de Mestrado, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA através do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFOPA, seu objetivo geral é analisar o processo de implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tendo em vista seu modo de funcionamento, objetivos e intencionalidades, assim como sua área de abrangência diante da demanda por formação docente em relação aos aspectos quantitativos no período de 2010-2014.

Assim, solicitamos sua colaboração, para a concessão de uma entrevista que terá apenas seu áudio gravado, e, conforme “Termo de Consentimento” em anexo, informamos que o uso das informações fornecidas estará submetido à ética e ao rigor acadêmico-profissional.

SUJEITO 1: COORDENADOR GERAL DO PARFOR/UFOPA

1. Comente como ocorreu o processo de escolha para que você pudesse atuar como coordenadora geral do PARFOR aqui na UFOPA?
2. Por quanto tempo você está atuando nesta função?

3. Tendo em vista que este Plano foi elaborado para funcionar em um Regime de Colaboração entre os entes federados, qual sua compreensão sobre o processo de implantação e implementação deste Plano nesta Universidade?
4. Como vem ocorrendo a articulação entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação?
5. Quais os problemas/dificuldades que esta Universidade tem enfrentado durante este processo?
6. Quais critérios nortearam a opção por determinados cursos, formação das turmas e a disponibilidade/quantitativo de vagas?
7. Como ocorreu o processo de escolha e quais os critérios adotados para a indicação de Coordenadores locais e dos técnicos que validam as inscrições do PARFOR nesta Universidade em seus polos?
8. Como você avalia as condições de infraestrutura e gestão dos outros polos onde o PARFOR funciona através desta Universidade?
9. O local delimitado para a pesquisa de campo deste estudo é o polo de Monte Alegre, qual sua análise em relação:
 - a) As condições de infraestrutura deste polo;
 - b) A colaboração da gestão municipal através do gestor local e da Secretaria Municipal de Educação e
 - c) A gestão do coordenador local?
10. Esta Universidade tem participado dos Fóruns Estaduais Permanentes do Estado do Pará? Como você descreveria esta participação?
11. Qual sua avaliação em relação à área de abrangência e os resultados alcançados por este Plano através desta Universidade na região Oeste Paraense no período de 2010-2014?

**APÊNDICE D: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
COORDENADOR LOCAL PARFOR/UFOPA – MONTE ALEGRE.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

SUJEITO: COORDENADOR LOCAL DO PARFOR / UFOPA / MONTE ALEGRE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O objetivo desta entrevista vincula-se a realização de uma pesquisa que culminará com a Dissertação de Mestrado, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA através do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFOPA, seu objetivo geral é analisar o processo de implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tendo em vista seu modo de funcionamento, objetivos e intencionalidades, assim como sua área de abrangência diante da demanda por formação docente em relação aos aspectos quantitativos no período de 2010-2014.

Assim, solicitamos sua colaboração, para a concessão de uma entrevista que terá apenas seu áudio gravado, e, conforme “Termo de Consentimento” em anexo, informamos que o uso das informações fornecidas estará submetido à ética e ao rigor acadêmico-profissional.

SUJEITO 2: COORDENADOR LOCAL DO PARFOR/UFOPA – MONTE ALEGRE

1. Comente como ocorreu o processo de escolha para que você pudesse atuar como coordenador do PARFOR aqui na UFOPA polo Monte Alegre?
2. Por quanto tempo você está atuando nesta função?
3. Tendo em vista que este Plano foi planejado para funcionar em um Regime de Colaboração entre os entes federados, qual sua compreensão sobre o processo de implantação e implementação deste Plano neste Município?

4. Como vem ocorrendo a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação deste município?
5. Quais os problemas/dificuldades que este polo tem enfrentado durante este processo?
6. Quais critérios nortearam a opção por determinados cursos, a formação das turmas e a disponibilidade de vagas?
7. Quais os documentos exigidos do professor-aluno aluno no momento de sua matrícula?
8. Quais os critérios adotados para a escolha do técnico que valida as inscrições do PARFOR neste polo?
9. Qual sua análise em relação:
 - a) As condições de infraestrutura deste polo;
 - b) A colaboração da gestão municipal através do gestor local e da Secretaria de Educação e
 - c) A gestão do coordenador geral?
10. Qual sua avaliação em relação à área de abrangência e os resultados alcançados por este Plano através da UFOPA neste município?

APÊNDICE E: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – MONTE ALEGRE.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

SUJEITO: SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MONTE ALEGRE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O objetivo desta entrevista vincula-se a realização de uma pesquisa que culminará com a Dissertação de Mestrado, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA através do Instituto de Ciências da Educação ICED/UFOPA, seu objetivo geral é analisar o processo de implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tendo em vista seu modo de funcionamento, objetivos e intencionalidades, assim como sua área de abrangência diante da demanda por formação docente em relação aos aspectos quantitativos no período de 2010-2014.

Assim, solicitamos sua colaboração, para a concessão de uma entrevista que terá apenas seu áudio gravado, e, conforme “Termo de Consentimento” em anexo, informamos que o uso das informações fornecidas estará submetido à ética e ao rigor acadêmico-profissional.

SUJEITO 4: SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (MONTE ALEGRE)

1. Tendo em vista que este Plano de Formação docente está estruturado para ser implementado em um Regime de Colaboração entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), como você avalia a colaboração deste município para o funcionamento do mesmo?

2. De que forma ocorreu/ocorre este processo de colaboração por parte da Prefeitura e da Secretaria de Educação?
3. Como você avalia a atuação dos Coordenadores: Geral e Local do PARFOR aqui em Monte Alegre?
4. Quais os critérios exigidos dos professores para que suas pré-inscrições sejam validadas por esta Secretaria?
5. Quais os documentos exigidos dos professores junto à esta Secretaria de Educação no ato de sua matrícula?
6. Em sua avaliação há algum problema que dificulte o funcionamento do PARFOR neste município? Se sim, quais?
7. Dentre todos os municípios participantes do PARFOR na região Oeste do Pará através da UFOPA, o município de Monte Alegre contemplou o maior número de professores-alunos, onde até este ano de 2015 formaram-se 170 professores? De que forma você avalia esses dados?

**APÊNDICE F: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO – SECRETARIA DO
PARFOR/UFOPA / SANTARÉM.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

LOCAL: COORDENAÇÃO DO PARFOR / UFOPA

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Professores-Alunos do PARFOR – Turmas/2010

Nº de pré-inscrições por curso/polo
Nº de matrículas validadas pelas Sec. de Educação por curso/polo
Nº vagas ofertadas por curso/polo
Nº de matrículas efetivadas por curso/polo
Nº de municípios onde existe polo do PARFOR/UFOPA
Nº de turmas por curso/polo
Nº de evasão/desistentes por curso/polo
Nº de concluintes por curso/polo
N.º de professores-alunos em processo de conclusão

**APÊNDICE G: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO – COORDENAÇÃO DO
PARFOR/UFOPA – MONTE ALEGRE.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ- UFOPA

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA

Mestranda: Eliane Gracy Lemos Barreto

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

LOCAL: SECRETARIA DO PARFOR / UFOPA

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Professores-Alunos do PARFOR – Turmas/2010

Monte Alegre

Nº de pré-inscrições por curso
Nº vagas ofertadas por curso
Nº de inscrições validadas pela Secretaria de Educação
Nº de matrículas efetivas por curso
Nº de turmas por curso
Nº de evasão/desistentes por curso
Nº de concluintes por curso
Nº de professores-alunos da Zona Urbana
Nº de professores-alunos da Zona Rural
Nº de professores em processo de conclusão