



Escola Universitária de Ciências Empresariais, Saúde,
Tecnologias e Engenharia

**A Gestão da Qualidade de Vida dos Alunos do Parfor em uma Instituição de
Ensino Superior na Cidade de Açailândia – MA – Brasil**

JONATAN PEREIRA BASTOS

Barcarena
2018



Escola Universitária de Ciências Empresariais, Saúde,
Tecnologias e Engenharia

**A Gestão da Qualidade de Vida dos Alunos do Parfor em uma Instituição de
Ensino Superior na Cidade de Açailândia – MA – Brasil**

JONATAN PEREIRA BASTOS

Orientador: Prof. Doutor Georg Dutschke

Barcarena

2018

AGRADECIMENTOS

À Deus: pela proteção; por todas as bênçãos e saúde a mim concedidas; e pela presença constante em todos os momentos e conquistas da minha vida.

A quem me deu a vida: Maria Aldenir Pereira Bastos e Ismael Lopes Bastos (*in memoriam*).

À Professora Mestre Dêinise Lima Bonfim, que abraçou a pesquisa e se dedicou juntamente comigo, pelo empenho, pela competência, pelos conhecimentos repassados, pela disponibilidade e pela forma como fui orientado. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, professor Dr. Georg Dutschke por ter me aceitado como seu aluno de orientação, mesmo com várias atribuições no dia a dia.

A Wainer Furtado Neves, Marly Vieira Viana, Carlos Costa Cardoso, Marcelo Baldin Nodari e Claudiane Soares da Silva, pela assistência técnica nas áreas que lhe competem. Pela paciência, auxílio e ensinamentos valiosos, muito obrigado!

Ao Técnico do Curso de Química do Parfor do IFMA - Campus Açailândia, Ednaldo Sousa Santos, pelo apoio e informações concedidas.

Aos colegas do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados e apoio ao longo desta caminhada.

Em especial a todos os professores-alunos que se dispuseram em participar dessa pesquisa. Meu muito obrigado!

Ao IFMA - Campus Açailândia que colaborou na concretização deste projeto.

À instituição ATLÂNTICA, por ter me dado a oportunidade de realizar esse sonho.

E a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa. Muito obrigado!

*Tudo que dizemos será inútil se não for
confirmado pelo o que fazemos.*

Jonathan Edwards

RESUMO

Considerando que a busca por Qualidade de Vida (QV) é uma necessidade do ser humano para se desenvolver fisicamente, intelectualmente e para estreitar laços sociais e familiares, este estudo teve como objetivo principal investigar a QV dos alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Açailândia com foco no trabalho-família-estudo. O presente estudo teve caráter descritivo, visto que buscou-se identificar situações, eventos, atitudes e opiniões da população pesquisada. Do ponto de vista metodológico foi utilizada uma abordagem qualitativa, na busca da compreensão dos dados obtidos a partir de informações geradas na interlocução com os alunos do Parfor. Quanto aos níveis de mensuração das variáveis, esta pesquisa utilizou as denominadas quantitativas ordinais. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado e contou-se com a participação de 24 respondentes. A análise dos dados revelou que a maioria dos professores-alunos está com a QV comprometida, pois as múltiplas atividades estão interferindo em sua vida particular. No estudo, verificou-se que, a maioria é do sexo feminino, se considera de cor parda, estar localizado na faixa etária de 26 a 40 anos, recebe de 1 a 3 salários mínimos, a principal fonte de renda vem da educação, é casado(a) ou mora com um(a) companheiro(a), tem filho(s) e mora na zona urbana. Quanto à formação dos estudantes a maioria tinha ensino superior na modalidade licenciatura e alguns até especialização. Aqueles que cursaram ensino superior estudaram em instituição pública ou privada paga, sem o auxílio de bolsas de estudo. Identificou-se que apenas 37,50% dos estudantes tinham vínculo empregatício estável através de concurso público. Por outro lado, a maioria (71,43%) dos pesquisados ultrapassava 20 horas semanais em sala de aula. Os dados revelaram que 95,83% dos estudantes tinham mais de 4 anos de experiência no magistério. Os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua experiência profissional. O tempo dedicado aos estudos e o trabalho semanal tem influenciado sua relação familiar, tanto positivamente como negativamente. Positivamente, porque com os conhecimentos adquiridos, tem contribuído na ajuda de resolução de tarefas do conteúdo de Química de amigos e familiares. Negativamente, por passar os finais de semana estudando, em detrimento ao convívio familiar. Mesmo assim, os alunos se sentem bastante motivados e realizados com a profissão de professor. Também, apurou-se que a maioria estava em busca de ampliar seus conhecimentos, estava satisfeito com o horário de aula, exceto aulas aos domingos, e se identificava com o curso de Licenciatura em Química. Revelaram estar gostando do curso, mas preocupavam-se com a escolha de professores que ministravam as aulas. Entre suas inquietações expuseram a necessidade de melhorar as bolsas de auxílio, o ambiente de ensino, a infraestrutura do prédio do IFMA-Campus Açailândia e as condições do laboratório de química. No entanto, apesar de tudo, estão assimilando os ensinamentos repassados e isto está produzindo frutos em seu convívio, tanto social como familiar.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Docente. Qualidade de Vida.

ABSTRACT

Considering that the search for Quality of Life (QoL) is a human need to develop physically, intellectually and to strengthen social and family ties, this study had as main objective to investigate the QoL of the students of the National Teacher Training Plan Basic Education (NTTPBE) Parfor in Portuguese at the Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Açailândia focusing on work-family-study. The present study had a descriptive character, since it was sought to identify situations, events, attitudes and opinions of the researched population. From the methodological point of view, a qualitative approach was used, in the search for the understanding of the data obtained from the information generated in the interlocution with the Parfor students. Regarding the measurement levels of variables, this research used the so-called ordinal quantitative variables. For data collection, a semi-structured questionnaire was used and 24 people participated. Data analysis revealed that most student's teachers are experiencing a compromised QoL as multiple activities are interfering with their private lives. In the study, it was found that the majority are female, the considered themselves with brown skin, they are in the age group of 26 to 40 years old, they receive from 1 to 3 minimum wages, the main source of income comes from education, they are married or living with a partner, they have children and live in the urban area. As for the training of students, the majority had higher education in the modality and some degree up specialization. Those who attended higher education studied in a public or private paid institution, without the aid of scholarships. It was identified that only 37.50% of the students had a stable employment contract through public tender. On the other hand, the majority (71.43%) of people exceeded 20 hours per week in the classroom. The data revealed that 95.83% of the students had more than 4 years of teaching experience. The knowledge gained in the Parfor Degree in Chemistry has influenced their professional experience. The time devoted to studies and weekly work has influenced their family relationship, both positively and negatively. Positively, because with the knowledge gained, he has contributed in the task-solving help of the Chemistry content of friends and family. Negatively, for spending the weekends studying, to the detriment of family life. Even so, students feel quite motivated and fulfilled with the profession of teacher. Also, it was found that most of them were looking to broaden their knowledge, they were satisfied with the class schedule, except classes on Sundays, and they identified with the course of Degree in Chemistry. They said they were enjoying the course, but they were worried about the choice of teachers who taught the classes. Among their concerns were the need to improve aid grants, the teaching environment, the infrastructure of IFMA – Campus Açailândia and the conditions of the chemistry laboratory. However, despite everything, they are assimilating the teachings passed on and that should be grateful in their social and family life.

Key words: Higher Education. Teacher Training. Qualityoflife.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação da questão 1.3.....	48
Tabela 2 – Avaliação da questão 1.4.....	49
Tabela 3 – Avaliação da questão 1.5.....	50
Tabela 4 – Avaliação da questão 1.6.....	51
Tabela 5 – Avaliação da questão 1.7.....	51
Tabela 6 – Avaliação da questão 2.3.....	53
Tabela 7 – Avaliação da questão 2.4.....	53
Tabela 8 – Avaliação da questão 2.5.....	54
Tabela 9 – Avaliação da questão 3.2.....	55
Tabela 10 – Avaliação da questão 3.6.....	58
Tabela 11 – Avaliação da questão 3.7.....	59
Tabela 12 – Avaliação da questão 3.8.....	62
Tabela 13 – Avaliação da questão 3.9.....	63
Tabela 14 – Avaliação da questão 4.1.....	63
Tabela 15 – Avaliação da questão 4.2.....	64
Tabela 16 – Avaliação da questão 4.3.....	65
Tabela 17 – Avaliação da questão 4.4.....	66
Tabela 18 – Avaliação da questão 4.5.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliação da questão 3.6	59
Quadro 2 – Avaliação da questão 3.7 sob a perspectiva negativa dos SAs.....	60
Quadro 3 – Avaliação da questão 3.7 sob a perspectiva positiva dos SAs	60
Quadro 4 – Avaliação da questão 4.3 de acordo com os SAs que discordam com o horário de aula atual.....	65
Quadro 5 – Avaliação da questão 4.3 de acordo com os SAs que concordam com o horário de aula atual.....	66
Quadro 6 – Avaliação da questão 4.4	67
Quadro 7 – Avaliação da questão 4.6	69

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CP	Conselho Pleno
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEPAFD	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	O 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 Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GM	Gabinete do Ministro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
ISEL	Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PROFEBPAR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontífice Universidade Católica
QV	Qualidade de Vida
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
AS	Sujeito Aluno
SAs	Sujeitos Alunos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 O Trabalho e a Qualidade de Vida.....	15
2.2 O Ensino Superior	16
2.2.1 O surgimento das universidades a nível global.....	16
2.2.2 O surgimento das universidades no continente americano	18
2.2.3 O surgimento das faculdades, instituições científicas e tecnológicas no Brasil	19
2.2.4 O surgimento e a expansão das universidades no Brasil.....	20
2.2.5 O papel do ensino superior	24
2.3 A Formação do Professor e o Contexto de Transformação.....	25
2.4 A Escalada do Parfor.....	27
2.4.1 Trajetória do Parfor.....	27
2.4.2 Implantação do Parfor e os dispositivos legais norteadores	27
2.4.3 Implantação do Parfor no Maranhão.....	32
2.4.4 Implantação do Parfor na UFMA.....	32
2.4.5 Implantação do Parfor na UEMA	33
2.4.6 Implantação do Parfor no IFMA.....	33
2.4.7 Implantação do Parfor no IFMA - Campus Açailândia.....	34
2.4.8 Orientações, requisitos e inscrições para participar do Parfor.....	34
2.4.9 Apoio financeiro do Parfor.....	36
2.4.10 As bolsas	37
2.4.11 Estudos sobre o Parfor	37
2.4.12 Os Resultados do Parfor no âmbito nacional	40
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	42
3.1 Definindo o Tipo de Pesquisa.....	42
3.2 Procedimento e Participantes da Pesquisa.....	42
3.3 Contexto do Estudo	43
3.4 Métodos Utilizados	44
3.5 Instrumentos de Coletas de Dados.....	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	47

4.1 Dados do Graduando.....	47
4.2 Formação	52
4.3 Atuação Profissional e Qualidade de Vida	54
4.4 Experiência como Discente no Parfor.....	63
5 CONCLUSÕES	72
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES	83
Apêndice A – Requerimento direcionado à Diretoria de Desenvolvimento Educacional do IFMA – Campus Açailândia.	84
Apêndice B – Termo de consentimento para entrevista com os alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR do IFMA – Campus Açailândia.	85
Apêndice C - Questionário direcionado aos alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR do IFMA – Campus Açailândia.	86
ANEXOS	91
Anexo A - Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 - Regulamento do Parfor.	92
Anexo B – Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017 que altera a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.....	113

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade a Qualidade de Vida (QV) é um dos novos desafios enfrentados pela sociedade e é cada vez mais abordada no meio científico, na mídia, nas empresas e até mesmo no ambiente familiar. A sociedade contemporânea, no contexto da globalização, está consciente da importância da QV e da necessidade de criar melhores condições para o bem-estar do trabalhador.

O tema QV devido a sua complexidade e importância está relacionado a todas as áreas do conhecimento e a vários aspectos da vida, tais como: situações econômicas, emocionais, físicas, questões relacionadas a moradia, educação, saúde, lazer, envolvimento social e tudo que está de acordo com a constituição e diz respeito ao bem-estar da pessoa. A QV é difícil de conceituar, porque se percebe que cada um tem a impressão de que já sabe o que esta expressão quer dizer ou o que ela traduz. Isto se deve, provavelmente, ao fato de que o ser humano busca incessantemente por melhores condições de vida.

São impactantes as implicações e contradições da globalização, até mesmo na “formação do professor”, onde evidenciamos a problemática e ignoramos os atingidos e as resolubilidades.

O crescimento de políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores da educação básica fez com que houvesse uma expansão no número de oferta de vagas e de matrículas na educação superior, objetivando dar uma formação superior inicial e continuada, fato este que se articula ao nascimento, no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), implantado em 2009, com o intuito de corrigir, segundo documentos oficiais, o quadro deficitário histórico da formação de professores existente no país (NASCIMENTO, 2012).

Assim, para melhorar a qualidade do ensino na educação básica pública o governo federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica implementada pelo Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (atualmente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016), que na oportunidade criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação (FEPAFD), constituindo o Parfor, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e

os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009c).

No que diz respeito a formação do professor-aluno do Parfor e sua qualidade de vida, o mesmo ao voltar para a sala de aula como estudante amplia sua carga horária de trabalho, pois, além das suas atividades relacionadas ao lar e ao cuidado dos filhos, continua exercendo sua função profissional.

Todo esse dinamismo, compreendendo multiplicidade de papéis, poderá afetar diretamente a vida particular e individual dos professores-alunos. Portanto, estudar a qualidade de vida e o bem-estar dos mesmos faz-se necessário, pois, o aumento de atividades acaba refletindo em seu trabalho, em sua família e no próprio estudo.

Nesse sentido, o presente trabalho visa expor e discutir os resultados obtidos na pesquisa sobre a qualidade de vida do professor-aluno do curso de Licenciatura em Química do Parfor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Açailândia. Para atingir o objetivo geral, alguns objetivos de natureza específica foram estabelecidos:

a) Identificar o perfil e o nível de formação adquirida pelos professores-alunos antes da entrada no Parfor.

b) Investigar como os professores-alunos percebem a formação docente a qual estão recebendo no Parfor e se já estão aplicando na prática.

c) Verificar como está a qualidade de vida dos professores-alunos em relação as três jornadas de trabalho: profissional, familiar e educacional.

d) Propor condições para melhoria do bem-estar e da qualidade de vida dos professores-alunos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O Trabalho e a Qualidade de Vida

As profundas modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios à educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, isso por sua vez, determina novas formas de relação entre estado e sociedade, redefinindo conceitos, intensificando relações, gerando conflitos e interesses políticos (PRATES, 2012). No meio destas várias situações está o trabalhador.

A qualidade de vida no trabalho afeta todas as dimensões na vida humana: física, afetiva, intelectual, espiritual e social. As transformações no mundo acabam por reduzir a qualidade de envolvimento. Falta consistência nas relações interpessoais, pois, estamos vivendo em um modelo que preza o individualismo.

Para Werther e Davis (1983), o crescente interesse em melhorar a qualidade de vida no trabalho demonstra claramente a evolução da sociedade em geral e o nível de instrução das pessoas. A evolução do conhecimento e os meios de informações mais próximos dos cidadãos fazem com que as pessoas enfrentem os problemas, se adaptem e busquem soluções de forma contínua.

A qualidade de vida no trabalho se apresenta como uma preocupação do homem desde o início da sua existência, com objetivo de facilitar ou trazer satisfação e bem-estar ao trabalhador na execução de suas tarefas. “O conceito de qualidade de vida engloba vários aspectos como físicos, ambientais e psicológicos do local de trabalho” (CHIAVENATO, 2003).

À medida que evoluímos, buscamos mais conhecimentos e procuramos nos adaptar, mas, estamos sempre à procura de uma melhor qualidade de vida, seja no trabalho, seja nos estudos.

Ao longo do tempo tivemos evolução no conceito de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), vejamos o que diz Fernandes (1996) sobre as concepções evolutivas na QVT e suas características:

- QVT como uma variável (1959 a 1972). Reação do indivíduo ao trabalho. Era investigado como melhorar a qualidade de vida no trabalho para o indivíduo;

- QVT como uma abordagem (1969 a 1974). O foco era o indivíduo antes do resultado organizacional; mas, ao mesmo tempo, tendia a trazer melhorias tanto ao empregado quanto à direção;
- QVT com um método (1972 a 1975). Um conjunto de abordagens, métodos ou técnicas para melhorar o ambiente de trabalho e tornar o trabalho mais produtivo e mais satisfatório. QVT era visto como sinônimo de grupos autônomos de trabalho, enriquecimento de cargo ou desenho de novas plantas com integração social e técnica;
- QVT como um movimento (1975 a 1980). Declaração ideológica sobre a natureza do trabalho e as relações dos trabalhadores com a organização. Os termos administração participativa e democracia industrial eram frequentemente ditos como ideais do movimento de QVT;
- QVT como tudo (1979 a 1982). Como panaceia contra a competição estrangeira, problemas de qualidade, baixas taxas de produtividade, problemas de queixas e outros problemas organizacionais;
- QVT como nada (futuro). No caso de alguns projetos de QVT fracassarem no futuro, não passarão de apenas um "modismo" passageiro.

Na sociedade não existe unanimidade em relação à definição de QVT, varia quanto ao ponto de vista individual, mas todos concordam de que o ser humano é o principal elemento diferenciador e o agente responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de todo e qualquer negócio. Atualmente as relações pessoais e escolares estão fragmentadas.

2.2 O Ensino Superior

2.2.1 O surgimento das universidades a nível global

Ao longo do tempo as Universidades têm se tornado como fontes de produção, preservação e transmissão de conhecimentos, sejam culturais, científicos e tecnológicos para a humanidade, destacando-se como um pilar de riqueza e de poder das nações mais avançadas.

As Universidades medievais europeias lançaram as bases da Educação Superior moderna, definindo os conceitos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado, utilizados até hoje.

Simões (2013) em seu estudo sobre o surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente, analisa a origem das universidades, a história e a formação docente do professor do ensino superior, veremos a seguir suas análises do século XI ao XV:

a) As Universidades ocidentais surgiram no final do século XI, sendo as primeiras reconhecidas: a Universidade de Bolonha (1088), na Itália e a Universidade de Oxford (1096), na Inglaterra.

b) No século XII surge a Universidade de Paris (1170), através da fusão das Escolas de Artes Liberais, as de Teologia, às Escolas de Direito e de Medicina na região da *Île de la Cité* na França.

c) Ao longo do século XIII surgem as universidades de Cambridge (1209) na Inglaterra, a de Salamanca (1218) na Espanha, a de Montpellier (1220) na França, a de Pádua (1222) e a de Nápoles (1224) na Itália, a de Toulouse (1229) na França, a de Al Mustansiriya (1233) no Iraque, a de Siena (1240) na Itália, a de Valladolid (1241) na Espanha, a de Roma (1244) e a de Piacenza na Itália (1247), a de Sorbonne em Paris na França (1253), a de Murcia (1272) na Espanha, a de Coimbra (1290) em Lisboa - Portugal, a de Madri (1293) na Espanha.

d) Houve uma expansão de universidades por todo o território europeu a partir do século XIV, sendo criadas, assim, as seguintes universidades: a de Lerida (1300) na Espanha, a de Roma (1303) na Itália, a de Avignon (1303) e a de Orléans (1305) na França, a de Perugia (1308) em Portugal, a de Cambridge (1318) na Inglaterra, a de Florença (1321) na Itália, a de Grenoble na França (1339), a de Pisa (1343) na Itália, a de Praga (1348) na República Tcheca, a de Pávia (1361) na Itália, a de Jagiellonian (1364) na Cracóvia na Polônia, a de Viena (1365) na Áustria, a de Heideleberg (1367) na Alemanha, a de Ferrara (1391) na Itália.

e) No decorrer do século XV, a expansão continua e surgiu às universidades de Wurzburg (1402) e a de Leipzig (1409) na Alemanha, a de St. Andrews (1411) na Escócia, a de Turin (1412) na Itália, a de Rostock (1419) na Alemanha, a de Louvain (1426) na Bélgica, a de Poitiers (1431), a de Caen (1437) e a de Bordeaux (1441) na França, a de Glasgow (1451) na Escócia, a de Copenhague (1479) na Dinamarca, a de Santiago de Compostela (1495) na Espanha e muitas outras no decorrer dos próximos séculos.

O conceito de “universidade” na Idade Média era visto pelo enorme prestígio dado à educação da sociedade da época.

Para Minogue (1981),

os homens medievais parecem ter concebido a universidade da mesma maneira que um artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios, e eles legaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa. [...] eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo.

Portanto, o Homem era concebido como um ser divino, com base no pensamento cristão medieval, do qual a Igreja era a protetora e sua zeladora.

2.2.2 O surgimento das universidades no continente americano

O Ensino Superior no Continente Americano surge a partir do século XVI com as seguintes Universidades: a Universidade Autônoma de Santo Domingo (1538) na República Dominicana, a Universidade Nacional Autônoma do México (1551), o Colégio Universitário de Santo Tomas (1562) na Colômbia, a Universidade Nacional de Córdoba (1613) na Argentina, a Universidade Maior Real e a de Pontifícia San Francisco Xavier de Chuquisaca (1624) na Bolívia, a Universidade de Harvard (1636) nos Estados Unidos, a Universidade de Rosário (1653) na Argentina, a Université Laval (1663) no Canadá, a Universidade de San Carlos da Guatemala (1676), a Universidad Central de Venezuela (1721), a Universidade de Havana (1728) em Cuba, a Universidade de New Brunswick (1785) no Canadá, a Real Academia de Artilharia, Fortificações e Desenho (1792) no Brasil, a Universidade de Nicarágua (1812), a Universidade do Haiti (1820), a Universidade Central do Equador (1826), a Universidad Mayor de San Simon (1832) na Bolívia, a Universidade de El Salvador (1841), a Universidade do Chile (1842), a Universidad de Costa Rica (1843), a Universidad Nacional de Honduras (1847), a Universidad de la República (1849) no Uruguai, a Universidad Nacional de Asunción (1890) no Paraguai (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

Verificamos, portanto, que pelo fato de termos sido colonizados a partir do século XVI, tivemos uma defasagem de evolução cultural em relação à Europa por mais de 400 anos.

2.2.3 O surgimento das faculdades, instituições científicas e tecnológicas no Brasil

O Brasil, enquanto colônia de Portugal desenvolveu apenas atividades escolares voltadas para a catequese de indígenas. Conduzidas pelos sacerdotes Jesuítas, durou aproximadamente 300 anos, até precisamente 1792. O único objetivo de Portugal era a exploração das terras tupiniquins.

A população do Brasil era desprovida de ensino superior, possuindo formação acadêmica apenas quem era estrangeiro ou algum membro de famílias brasileiras abastadas. A preocupação era formar somente para as carreiras que pudessem atender as necessidades governamentais e a elite local.

De acordo com Humerez e Jankevicius (2015) a Universidade de Coimbra, foi considerada a “primeira universidade” do Brasil, pois durante os primeiros séculos de nossa história, era nela que mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil se graduavam, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia.

As primeiras iniciativas culturais no Brasil, como criação de Faculdades só ocorreram com a vinda da Família real para o Brasil (1808).

Em seus estudos sobre a evolução histórica do ensino superior no Brasil Humerez e Jankevicius (2015) relatam a criação de Faculdades, instituições científicas e tecnológicas no Brasil: surgiram a Faculdade de Cirurgia da Bahia (1808) em Salvador, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1808), a Faculdade de Direito de Olinda (1827), a Faculdade de Direito de São Paulo (1827), a Faculdade de Farmácia de Ouro Preto (1839), a Escola de Minas (1876) em Ouro Preto, a Faculdade Nacional de Direito (1891) no Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito (1892) em Belo Horizonte, a Escola Politécnica (1893) em São Paulo, a Escola de Engenharia Mackenzie (1896) em São Paulo e a Faculdade de Direito de Goiás (1898)), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, o Observatório Nacional (1845), o IHGB de Pernambuco (1862), o IHGB de Alagoas (1869), a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1884), o Instituto Geológico (Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo), fundada em 1886, o Instituto Agrônomo de Campinas (Imperial Estação Agrônoma de Campinas) em 1887, o IHGB do Pará (1900), o Instituto Bacteriológico, criado em 1892, Escola Politécnica, criada em 1893, o Instituto Florestal (Horto Florestal de São Paulo), em 1894, o IHGB de São Paulo (1894) e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) em 1899. Todas

essas faculdades e instituições foram implantadas com escassa mão de obra, que muitas vezes, tinham de ser importadas de outros países.

2.2.4 O surgimento e a expansão das universidades no Brasil

A história da criação da universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937). Diante da afirmação podemos deduzir que Portugal tinha como foco apenas a exploração da nova colônia.

Segundo Humerez e Jankevicius (2015) o surgimento das Universidades no Brasil só ocorreu no século XX, após a junção de algumas Faculdades isoladas. Foram criadas a Universidade da Amazônia-Manaus (1909), a Universidade Federal do Paraná - Curitiba (1912) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920).

A primeira universidade brasileira moderna, criada e fundamentada em ter como meta o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, foi a Universidade de São Paulo - USP (1934) que ficou centralizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e aprovada pelo Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015). O decreto em seu Artigo 2º consta que a Universidade tem como finalidades:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (SÃO PAULO, 1934).

De acordo com os fatos a USP já nasceu com propostas diferentes em relação às faculdades isoladas, já que objetivava a pesquisa para o progresso da ciência, o ensino para que os conhecimentos sejam úteis à vida, a formação de profissionais em nível universitário, bem como, realizar a obra social.

Vale ressaltar que devida à escassez de mão de obra a USP teve de importar boa parte de seu corpo docente.

O ensino superior atravessou consideráveis mudanças, na década de 1930, impulsionadas pela reforma da Universidade do Rio de Janeiro, pela elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras (1933), pela fundação da Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, que surgem com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP. Com isso, houve forte impulso à produção intelectual no país, bem como do ensino da ciência e do trabalho científico (BELEI et al., 2006).

Com o passar dos anos, outras Instituições de Ensino Superior (IES) foram surgindo no país, principalmente nas capitais.

Vale ressaltar que, as primeiras estatísticas educacionais em 1933 mostravam que as instituições privadas já detinham aproximadamente 64% dos estabelecimentos de ensino superior no país (SANTOS; CERQUEIRA, 2011).

Durante a Segunda República (1945-1964) o sistema de ensino superior continuou crescendo lentamente até 1960. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2011).

De acordo com Humerez e Jankevicius (2015) em: (a) 1951, é criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), com o papel de coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encarregada da formação de docentes e pesquisadores. Na segunda metade da década de 1950, o movimento estudantil entrou em cena. Para o movimento estudantil, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo. Em 1961 é votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado. (b) Em 1961 é criada a segunda universidade brasileira moderna, a Universidade de Brasília (UnB). A UnB surge como a mais moderna universidade do país. (c) Em 1965, a CAPES inicia a regulamentação da Pós-graduação, aprovando 27 cursos de mestrado e 11 de

doutorado. (d) Em 1968, fez-se a Reforma Universitária, vista como um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo socioeconômico adotado pelo governo militar, fazendo com que fosse atendida a necessidade de ampliação de acesso ao ensino superior.

No final da década de 1960, o Estado regulamentou a criação e o funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações, inclusive universitárias.

Diante desses fatores, a expansão do ensino superior na década de 1970, sobretudo fora dos grandes centros urbanos, processou-se de forma acelerada.

Vale ressaltar que em 1976 o Brasil detinha 490 cursos de Mestrado e 183 de Doutorado (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

Na década de 1980, com a crise econômica, a transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado apesar deste ter obtido um aumento de instituições privadas.

Na década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou no período de 1995 – 2002, houve três leis que promoveram reformas profundas destinadas à educação: a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996; a LDB, nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424 em 24 de dezembro de 1996.

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou várias inovações. Para Cunha (2003), no octênio de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram: (a) normalização fragmentada, com a proposição de conjunto de leis, regulando mecanismos de avaliação; (b) criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; (c) ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico administrativos; (d) reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (CNE), com novas atribuições; (e) gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Todas essas mudanças nas políticas educacionais na década de 1990 foram formuladas a partir das discussões promovidas pelos Organismos Internacionais no “Consenso de Washington” e na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, haja vista que lá estavam representadas as maiores economias do mundo, portanto, um modelo a ser seguido.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), as mudanças ocorridas no período FHC, sofrem críticas nos setores econômico, político, social, cultural e educacional, pois, trata-se de um governo que conduz as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

As reformas iniciadas na primeira gestão do governo FHC e que se aprimoraram na segunda, também tiveram continuidade nas duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010).

Os fatos marcantes do governo de Lula na década de 2000 ocorreram com as ações do governo federal para expandir a oferta de vagas nas universidades federais, começando em 2003 e sendo oficializados em 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Outras ações importantes do governo ocorreram durante os anos 2000, tais como:

- a) Criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior (2004);
- b) Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861/2004;
- c) Regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, por meio do Decreto Presidencial nº 5.205/2004;
- d) Criou em 2004 o programa Universidade para Todos (ProUni) instituído por meio da Medida Provisória nº 213;
- e) Instituiu em 2004 o sistema especial de reservas de vagas para estudantes advindos de escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas federais que teve seu marco com o Projeto de Lei nº 3.627;
- f) Promoveu em 2004 o trabalho de pesquisadores das universidades públicas para empresas e a ação dessas no interior das universidades foi impulsionada com a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973;
- g) Aperfeiçoou em 2004 a Parceria Público-Privada a partir da Lei 11.079;

h) Encaminhou em 2006 o Projeto de Lei nº 7.200 que tratava da reforma da educação superior;

i) Criou em 2006 a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Transcrevendo o que afirma Bastos (2013) sobre as ações do governo Lula,

“com base nesses aspectos, percebe-se que no governo Lula houve a continuidade das políticas anteriores, ou seja, uma plena transferência de recursos públicos para o setor privado via *vouchers*, bolsas, financiamentos, principalmente objetivando atender às pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social, assim como, aos grupos sociais segregados, como os negros, indígenas, portadores de necessidades especiais, etc. Continuamos que se apresentam também no governo da “presidenta” Dilma Rousseff, ou seja, prioridade no financiamento da educação através do FUNDEB, utilizando as mesmas prerrogativas de antes, as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda se mantendo como diretrizes compatíveis com a lógica política e pedagógica dominante da Pedagogia das Competências, utilizando agora a sigla “CHAVE” no sentido de reunir os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções).

O “Pacto Todos Pela Educação”, no governo Dilma ganha destaque, pois se trata de uma proposta que busca materializar ações educacionais de interesses privados de grupos industriais, principalmente ligados ao sistema bancário e de grandes empresas privadas.

Portanto, os Organismos Internacionais continuam exercendo influência na gestão do governo federal, tendo como perspectiva o fomento de uma educação de acordo com os seus interesses econômicos.

2.2.5 O papel do ensino superior

Na sociedade atual, em virtude da globalização e a exigência do mercado de trabalho por mais qualidade na formação de seus acadêmicos, a universidade desempenha um papel de fundamental importância e relevância social, ou seja, o mundo se transforma de tal maneira que a necessidade por um curso superior se torna cada vez mais imperiosa para a realização da qualidade de vida. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO (1999) no limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural

e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais.

A palavra universidade vem do latim *universitas* e significa "universalidade, o todo, e ainda o universo, o conjunto das coisas."

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico. Oferece um crescimento pessoal e profissional como um dos pontos da educação ao longo da vida. É ao mesmo tempo depositário e criador do conhecimento. Traz consigo a obrigação de readequação de visão sobre o assunto atualização profissional e principalmente o novo comportamento dos principais entes envolvidos na transformação da sociedade: governo, instituições de ensino, professores, alunos e mercado de trabalho. As IES deverão atentar-se ao comportamento dos alunos, às tendências no cenário educacional influenciadas pela comunicação e tecnologia, de modo que, tanto os fatores positivos como os negativos devem ser levados ao conhecimento dos professores, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos (GUSSO, 2009).

A UNESCO (1999) na Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, realizada em 9 de outubro de 1998, instituiu a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Em seus artigos 1º e 2º afirmam que Educação Superior: tem a missão de educar, formar e realizar pesquisas; tem função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva.

Portanto, no cenário atual, o compromisso do ensino superior está na formação de competências dos indivíduos, no desenvolvimento de suas habilidades, no fortalecimento de conhecimento e de informações como preparação para a busca de soluções com vistas a melhores condições de vida e de paz entre as nações. Promover a autoconfiança, a qualificação profissional e o acesso a maiores e melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Desenvolver o raciocínio, crítica e a capacidade de análise e tomada de decisões. Assegurar autonomia às pessoas. Desenvolver a cidadania e a consciência social.

2.3 A Formação do Professor e o Contexto de Transformação

Na atualidade as políticas públicas adotadas no campo educacional têm adquirido como tema em destaque a formação de professores. Políticas que visam à

qualidade de ensino, mas que também são geridas para atender às exigências do mundo atual.

A formação docente diz respeito ao movimento de formar, de constituir o professor, de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Segundo os preceitos da reconstrução social, deveria contribuir para que os professores compreendessem os problemas sociais e se empenhassem em formar cidadãos capazes de estudar e pensar criticamente sobre tais problemáticas (ZEICHNER, 1993).

Em relação à percepção de professor, Pacheco (1995) afirma que o comportamento é guiado por seus pensamentos juízos e decisões. Vários autores mencionados por Pacheco (1995) descrevem o trabalho do professor como prático, decisório, altamente racional e consciente porque constrói progressivamente o conhecimento no decorrer da interação com o contexto sociocultural que intervém e por outro lado, constrói continuamente esse contexto colocando em prática sua teoria de mundo.

Em vista desse contexto sobre formação de professores, Ponte (2002) afirma que “[...] os professores não podem exercer seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou os saberes de que são incumbidos, [...]”. Portanto, é clara a importância da formação de professores, afinal, há uma imensa diferença entre apenas ensinar e ser professor.

Desse modo o que se espera dos professores é que os mesmos não adquiram somente conhecimentos, mas, entendam que a aprendizagem é um processo contínuo que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. Em não se limitar a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

2.4 A Escalada do Parfor

2.4.1 Trajetória do Parfor

No Brasil, as relações estabelecidas entre educação, trabalho e tecnologias, especificamente as ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, demonstram mudanças no campo de políticas voltadas para a formação de profissionais para a educação.

Dessa forma, um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 foi a qualificação do pessoal docente. A implementação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico na sociedade brasileira e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

Faz parte da função da escola formar pessoas críticas que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele. Face ao processo de democratização do ensino, a rapidez e a facilidade com que circulam atualmente as informações na sociedade, torna-se urgente que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos (LEITE; LIMA, 2014).

Para tanto, é essencial assegurar aos professores que nela atuam uma preparação qualificada, além de melhores condições de trabalho (LEITE; LIMA, 2014).

Nessa direção, nos últimos tempos ocorreram vários investimentos em políticas públicas que focalizam a formação de professores. Entre esses investimentos está o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (PRATES, 2012).

2.4.2 Implantação do Parfor e os dispositivos legais norteadores

O Parfor passou a se consolidar como política pública a partir do envio de um Ofício Circular do Gabinete do Ministro do Ministério da Educação (GM/MEC) nº 118/08, em julho de 2008, em que o MEC propõe a adoção de uma estratégia para

“estimular arranjos educacionais no âmbito do Estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura” (NASCIMENTO, 2012).

O Parfor foi criado por meio do Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (recentemente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016), e instituído pela Portaria Normativa nº 09, 30 de junho de 2009, cuja finalidade é promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, por meio da oferta e a expansão de vagas em cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério nas IES (NASCIMENTO, 2012), ou seja, visa formar os docentes que já atuam na educação básica.

Portanto, o Parfor tem como objetivo central promover “a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009c). Para isso, desenvolve cursos de graduação por meio de turmas especiais, exclusivas para os professores que estão em pleno exercício da profissão, entretanto, sem a necessidade de passarem pelo processo seletivo, vestibular tradicional, para o ingresso no ensino superior (BASTOS, 2013).

O Parfor é executado de acordo com as determinações da LDB. O artigo 87 da referida Lei, § 4º, ao instituir a década da educação (1997-2007) previa a admissão de professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. No entanto, a meta prevista não foi atingida.

É preciso destacar que, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007) e, conseqüentemente, da formação e valorização dos profissionais da educação. Na mesma época, o MEC lança, também, o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (MEC, 2007), que se sustenta em seis pilares: (a) visão sistêmica da educação; (b) territorialidade; (c) desenvolvimento; (d) regime de colaboração; (e) responsabilização; e (f) mobilização social. De acordo com o MEC (2007) este é um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica. O plano se estrutura em cinco eixos norteadores: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. Dois dos principais pontos do PDE são a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

As diretrizes e os princípios do Parfor foram embasados no Decreto nº 6.094/2007, como Programa estratégico do PDE. Vale ressaltar que, a política de formação docente da educação básica é uma luta antiga de movimentos sociais, sindicatos de professores, organizações acadêmico-científicas e profissionais que exercem pressão em busca de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, que incida de modo qualitativo sobre a formação e nas condições dignas de trabalho (NASCIMENTO, 2012).

Num regime de colaboração conjunta entre o MEC, a CAPES, Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Município, o Parfor é instituído como um Programa de formação emergencial que visa atender os docentes, com prioridade para os que já atuam na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009b). O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura; Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica, cujo objetivo é oferecer educação superior, gratuita e de “qualidade”, para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 Estados e o Distrito Federal. Aderiram ao Programa 142 IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém, concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos.

O FEPAFD foi criado por meio da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, devido a necessidade de regulamentar o Parfor, nos Estados, Distrito Federal e Municípios, ficando estabelecido que:

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

É importante assinalar, também, a aprovação do Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), com vigência de 10 anos, a saber decênio 2014/2024. Dentre as 20 metas previstas por esse plano, destacamos a Meta 15:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE,

política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Após a aprovação do PNE e em consonância com este plano, foram aprovados e homologados: (a) Parecer CNE/CP (Conselho Pleno) nº 2, de 9 de junho 2015 que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível de Profissionais do Magistério para a Educação Básica; (b) Parecer CNE/CES (Câmara de Educação Superior) nº 246, de 4 de maio de 2016 que resultou na Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio 2016 (BRASIL, 2016a), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Mais recentemente, para atender a meta 15 do PNE, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b). Este expediente legal, segundo Dourado (2016), ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755/2009 sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e incorpora questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, ou seja, esta política busca articular em um mesmo decreto a formação para todos os profissionais da educação básica.

Assim, esta política nacional, em atendimento ao disposto na meta 15 do PNE, revoga o Decreto nº 6.755/2009, e o Decreto nº 7.415/2010 e considera as proposições inseridas nas novas diretrizes curriculares para a formação inicial de profissionais do magistério e de funcionários da educação básica (DOURADO, 2016).

O artigo 5º do Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b) estabelece que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Neste aspecto, Dourado (2016) considera que o novo Decreto recua significativamente em relação aos decretos revogados, pois no parágrafo único deste artigo define que:

o detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto (BRASIL, 2016b).

No parágrafo único do Artigo 7 reza que, nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração (BRASIL, 2016b).

Importante ressaltar, por outro lado, que a política nacional encontra-se em conformidade com as diretrizes para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e de funcionários, anteriormente discutidas, ao definir no Artigo 11 que:

no âmbito dos planos estratégicos, o MEC apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: I. cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura; II. cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham; III. Cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam; IV. cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; V. cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora; VI. cursos de formação continuada; VII. programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e VIII. ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2016b).

Assim, em sintonia com a legislação vigente e com a efetiva atuação desses profissionais nos sistemas de ensino, a Resolução estabelece que a formação inicial do profissional do magistério da educação básica, em nível superior, deve contemplar a formação para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, garantindo acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins, e que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural como definido na LDB. O marco regulatório reafirma o respeito e valorização da diversidade como dinâmicas intrínsecas à formação dos profissionais da educação, bem como a

necessária e fecunda articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino, suas instituições e profissionais (DOURADO, 2016).

2.4.3 Implantação do Parfor no Maranhão

O Parfor, ao ser implantado no Estado do Maranhão, veio para se juntar às ações das instituições de ensino superior públicas, cujos cursos de licenciatura continuam a ser ofertados em vários municípios. Há de se notar, no entanto, a participação do setor público e do privado não tem sido suficiente para cobrir a necessária adequação da formação de professores, principalmente em regiões interioranas onde a ausência desses setores é mais sentida. Portanto, o Parfor enquanto política pública destinada a formar em nível superior professores da Educação Básica do sistema público de ensino ou os professores que atuam em área diferente da sua formação inicial, veio para atender a uma demanda ainda não atingida amplamente por essas ações.

No Estado do Maranhão, o IFMA, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) são as três instituições que assinaram o Termo de Cooperação Técnica firmado entre a CAPES e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, e, portanto estão aptas a oferecerem a formação pelo Parfor.

2.4.4 Implantação do Parfor na UFMA

Ferreira (2013) em seu estudo sobre a concepção e implementação do plano nacional de formação de professores da educação básica – Parfor no Estado do Maranhão relata que:

A Universidade Federal do Maranhão vem desenvolvendo cursos de licenciatura desde a década de 1950. Esses cursos vêm acompanhando as mudanças determinadas pelas legislações ao longo dos anos. Mudanças decorrentes dos embates oriundos de instâncias oficiais, de movimentos organizados por entidades da sociedade civil e até mesmo no meio acadêmico, contribuindo desta forma para mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Com uma vasta experiência em cursos emergenciais, realizados por meio de convênios com prefeituras de municípios maranhenses, a UFMA firmou a parceria com o Ministério da Educação para a implantação do Parfor.

A UFMA assinou em 2009 o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a CAPES e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Para implantar o Programa de formação foi criada na UFMA uma estrutura administrativa e pedagógica vinculada à Assessoria de Interiorização.

O Parfor na UFMA passou a ser denominado de Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR).

2.4.5 Implantação do Parfor na UEMA

A política de formação docente realizado pela UEMA teve início no ano de 1992, com a finalidade de atuar e contribuir, junto ao Governo, no desenvolvimento de uma política de formação de professores da Educação Básica. O pioneiro foi o Programa de Capacitação Docente (PROCAD); posteriormente ganhou nova ordenação com o Programa de Qualificação Docente (PQD) e; em 2009, passou a atuar com o Programa Darcy Ribeiro (UEMA, 2017).

A adesão da UEMA ao Parfor ocorreu no ano de 2009, e passou a se chamar Programa Darcy Ribeiro em homenagem ao antropólogo, sociólogo, educador, escritor, político e um forte defensor da escola pública.

Para a implantação do Parfor foram firmadas parcerias entre a UEMA e as prefeituras, sendo que a UEMA responde pela coordenação geral do Programa.

2.4.6 Implantação do Parfor no IFMA

A implantação do Parfor no IFMA ocorreu em 2010 por meio do termo de adesão firmado com a CAPES e a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão.

No IFMA, os campi Açailândia, Bacabal, Buriticupu, Caxias, Codó, Imperatriz, Santa Inês, São João dos Patos, São Luís/Centro Histórico, São Luís/Monte Castelo e Zé Doca ofertam cursos regulares de primeira licenciatura na forma presencial, tais como: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática.

2.4.7 Implantação do Parfor no IFMA - Campus Açailândia

A implantação do Parfor no IFMA - Campus Açailândia ocorreu no 2º semestre letivo de 2012 com uma turma de Licenciatura em Química com vagas ofertadas pela Plataforma Paulo Freire. Entre os alunos, tinha professores da rede pública de Açailândia, Itinga do Maranhão, Dom Eliseu (PA) e Rondon do Pará (PA) (IFMA, 2012).

A primeira turma do Parfor no IFMA - Campus Açailândia, iniciou com 18 alunos. Infelizmente no percurso do curso muitos alunos desistiram. A turma terminou e conseguiu formar apenas 5 alunos.

Atualmente a 2ª turma do Parfor no IFMA - Campus Açailândia que iniciou com 36 alunos têm 31 alunos regularmente matriculados. A turma possui alunos dos municípios de Açailândia, Imperatriz, São Francisco do Brejão e Cidelândia.

2.4.8 Orientações, requisitos e inscrições para participar do Parfor

Conforme já mencionado, o Parfor é um programa especial com oferta emergencial de cursos de licenciatura, dirigido aos docentes em exercício nas escolas públicas de educação básica, com pelo menos 3 anos de atuação, que não tenham formação em nível superior (primeira licenciatura), que atuem em áreas distintas da sua formação inicial (segunda licenciatura) ou que não tenham habilitação em licenciatura (formação pedagógica) (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c). Os cursos a distância de formação inicial e continuada de docentes integrantes do Parfor são de responsabilidade da UAB, enquanto os cursos de formação continuada presenciais são de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC. Assim, em parceria com as IES estão sendo ofertadas vagas para os cursos nas modalidades de 1ª e 2ª licenciaturas em âmbito nacional (FERRO, 2014; SOUZA, 2014).

As orientações e regras para a participação no Parfor como um todo e em sua versão presencial, em particular, estão acessíveis aos interessados, desde os governos locais, passando pelas instituições que oferecem os cursos, até os professores aprendizes. O regulamento segue o ordenamento legal do programa, sendo os processos de oferta, de candidatura e de aprovação da matrícula realizados eletronicamente, por meio da Plataforma Freire (SOUZA, 2014).

Para ocupar as vagas da primeira licenciatura, o professor precisa atender diversos requisitos: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos (MEC, 2015).

Já o professor com graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há pelo menos três anos na rede pública para fazer a segunda licenciatura. Esse curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. O Parfor também oferece formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, no exercício da docência nas redes públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano (MEC, 2015).

O professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire, onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos (BRASIL, 2009b).

É importante frisar que para concorrer à vaga nos cursos ofertados, o professor além de realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Paulo Freire, deve também estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado.

Os critérios de seleção dos professores são estipulados conjuntamente nos FEPAFD, ou seja, cada Estado tem os seus critérios de escolha de seleção (BRASIL, 2009c).

2.4.9 Apoio financeiro do Parfor

Os cursos ofertados pelo Parfor são gratuitos para todos os professores. O custeio é responsabilidade da CAPES, que repassa recursos para as instituições de ensino superior responsáveis pela formação, supervisão de estágios e certificação. Cabe às secretarias de educação oferecer aos cursistas material escolar, transporte, hospedagem e alimentação durante o curso.

Atualmente, está em vigor a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, o Regulamento do Parfor na forma de Anexo com ressalvas da Portaria nº 159, 15 de agosto de 2017. Estas Portarias descrevem: as definições do Parfor, as atribuições dos participantes, dos cursos e turmas ofertados pelas IES, do apoio financeiro da CAPES, da prestação de contas pelas IES, das bolsas concedidas pelo Parfor e das demais disposições transitórias (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

Quanto ao apoio financeiro as IES participantes do programa, o Art.23 da Portaria nº 82/2017, estabelece que “a aprovação do número de turmas a serem implantadas será realizada com base na disponibilidade de recursos existentes no orçamento da CAPES para a execução do Parfor” (BRASIL, 2017a).

A Portaria 159/2017 alterou os incisos do artigo 34 da Portaria 82/2017, que reza sobre o montante de recursos de custeio do Parfor calculado com base no número de turmas especiais em andamento, passando a vigorar da seguinte forma:

- I. para as turmas que funcionarem na sede ou nos campi da IES, será concedido o valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por semestre;
- II. para as turmas que funcionarem fora da sede ou dos campi da IES distantes até 300 km do município onde estiverem localizadas essas unidades, será concedido o valor R\$ 17.500,00 (dezessete mil e quinhentos reais) por semestre;
- III. para as turmas que funcionarem fora da sede ou dos campi da IES, com distância acima de 300 km onde estiverem localizadas essas unidades, será concedido o valor R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por semestre;
- IV. para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo, poderá ser concedido adicional no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por semestre. As turmas implantadas nessas localidades deverão ser indicadas no Plano de Trabalho (BRASIL, 2017b).

Analisando o Art. 23 da Portaria nº 82/2017 e o Art. 34 da Portaria nº 159/2017, podemos afirmar que o regulamento do Parfor, além de garantir o ensino de forma gratuita e com “qualidade”, também visa uma maior eficiência nos gastos públicos.

2.4.10 As bolsas

A Portaria nº 159/2017 também alterou a tabela do artigo 43 da Portaria nº 82/2017, que estabelece os valores das bolsas por modalidade. O pagamento das bolsas feito pela CAPES, no âmbito do Parfor, passa a ser concedido da seguinte forma: Coordenador Geral, valor de R\$ 1.500,00; Coordenador Adjunto, valor de R\$ 1.400,00; Coordenador de Curso, valor de R\$ 1.400,00; Coordenador Local, valor de R\$ 1.100,00; Professor Formador I, valor de R\$ 1.300,00; e Professor Formador II, valor de R\$ 1.100,00 (BRASIL, 2017b).

A indicação de bolsistas nas modalidades de Coordenador Geral, Adjunto e de Curso, bem como a seleção dos beneficiários da bolsa de Professor Formador é de inteira responsabilidade da IES, observados os requisitos mínimos obrigatórios estabelecidos nas Portaria nº82/2017 e Portaria nº 159/2017 (**Anexo 1 e Anexo 2**, respectivamente) (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b).

A Portaria nº 82/2017, nos seus artigos 48 e 49, faz uma ressalva em que o bolsista que exercer mais de uma função no Parfor fará jus a apenas uma modalidade de bolsa e que é vedado aos bolsistas acumular o recebimento de bolsas do Parfor com programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que tenham por base a Lei nº 11.273/2006, com qualquer outro programa da CAPES e do CNPq, salvo nos casos previstos em normas específicas (BRASIL, 2017a).

Ainda de acordo com a Portaria nº 82/2017, artigos 69 e 70, as bolsas concedidas antes da publicação desta Portaria ficam vigentes até 31/12/2017 e todas as adequações oriundas desta publicação deverão ser realizadas até 31 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2017a).

2.4.11 Estudos sobre o Parfor

Vários estudos têm sido realizados com o intuito de colaborar com as discussões acerca de investimentos em políticas públicas que focalizam a formação e desenvolvimento profissional dos professores. Entre esses investimentos destaca-se o Parfor.

Araújo et al. (2012), ao analisarem a implementação em seis municípios da região do Cariri cearense, do Curso de Pedagogia, através do Parfor, concluíram

que esse programa necessita, para o seu pleno desenvolvimento, das condições básicas de funcionamento que passam pelos aspectos estruturais, organizacionais, humanos e financeiros, mas, sobretudo, dos conhecimentos prévios, teóricos e práticos, por parte dos alunos, imprescindíveis à construção de novos conhecimentos.

Nascimento (2012) corrobora ao afirmar que o Parfor tem contribuído para acelerar a expansão das matrículas nos cursos de Graduação em Licenciatura Plena na UFPA - Campus Belém, sem o correspondente aporte financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para contratação de novos professores.

Bastos (2013), analisando a formação do professor de Educação Física do Parfor na UEPA e na UFPA, concluiu que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas se constituem através de práticas pedagógicas sem sustentabilidade teórica; com conhecimentos fragmentados e superficiais; na dificuldade da relação teoria/prática; e, na desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação ensino-aprendizado. Além disso, a pesquisa revelou que o Parfor/PA tem sérias dificuldades de gestão, por não atender, em sua plenitude, aos professores sem formação que estejam atuando em escolas públicas.

Ao investigar desde a concepção a implementação do Parfor nas IES do Estado do Maranhão, Ferreira (2013) verificou que o programa não atingiu a demanda existente, apesar do interesse dos professores e das IES em ofertar os cursos. Para a autora os resultados iniciais, diante dos índices de matrícula, conduzem a uma indagação sobre a efetividade do Parfor como instrumento de política pública de cunho emergencial e método de qualificação de professores.

Anjos (2013), estudando a formação dos professores no Curso de Pedagogia/Parfor da PUC-SP, destacou como peculiaridades dos cursos do Parfor: a) caráter híbrido da formação oferecida nessa modalidade, pois são cursos de formação universitária inicial que possuem características de formação contínua; b) necessidade que os formadores desenvolvam a sensibilidade da escuta e a capacidade de possibilitar conexões entre os temas propostos para estudo e a realidade vivida pelos alunos-professores; c) necessidade do planejamento, desenvolvimento, promoção e implantação de metodologia diferenciada e específicas que atenda às expectativas, necessidades e singularidades de turmas de licenciaturas formadas exclusivamente de profissionais da educação atuantes na rede pública de ensino.

Nogueira e Moura (2013), ao analisarem a ação política do Parfor/UENF, verificaram que a estratégia para a qualificação de professores não estar fortalecendo significativamente as bases dos alunos/docentes do Curso de Pedagogia.

Estudando a visão dos alunos do curso de Pedagogia do Parfor/UNESP sobre a escola pública real e ideal, Leite e Lima (2014) constataram uma perspectiva negativa dos sujeitos ao descrever a escola pública real em que atuam e em contraposição, verificaram que a ideia de uma escola ideal é percebida pelos alunos exatamente como aquilo que falta a uma escola que se tem na atualidade.

Moraes (2014), ao estudar as implicações da formação proporcionada pelo Parfor no trabalho e na prática dos docentes da educação básica egressos em Dança do IFB, concluiu que a formação continuada implementada no Distrito Federal é resultado de arranjos políticos que não atendem às necessidades prioritárias da escola básica pública e às necessidades dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O trabalho realizado por Ferro (2014), ao estudar a implantação do Parfor na UFPI, destacou as seguintes limitações que podem comprometer a qualidade da política de formação: discrepâncias entre as metas inicialmente traçadas e a realidade existente em virtude de distorções nas estatísticas usadas para o planejamento da oferta e da demanda; falta de clareza sobre os termos da relação articulada entre as unidades federadas; falta de sintonia entre as unidades da federação, materializando-se em cursos ofertados sem demanda efetiva e em casos de prefeituras que não oferecem condições para os professores frequentarem as aulas, provocando, assim, elevadas taxas de evasão; falta de articulação entre as IES e as redes de ensino da educação básica; competição entre as instituições parceiras e entre os programas de formação ofertados pelas secretarias e IES, pela falta de clareza da função de cada um.

Souza (2014), ao analisar o programa Parfor Presencial, concluiu que apesar da institucionalização das ações do programa e do seu potencial de gestão democrática e perspectiva de equidade, sua realidade atual indica discrepâncias no número de matrículas entre as unidades da federação, notadamente naquelas com os maiores índices de docentes não qualificados em atuação na educação básica. Além disso, apontou fragilidades na sua gestão, tendo em vista a desarticulação do programa com as demais ações das políticas relacionadas à formação de docentes,

o que compromete a permanência do professor nos cursos oferecidos pelo Parfor Presencial, e no papel dos FEPAFD.

Mesmo diante dos contratempos e contrapondo os resultados de muitos trabalhos, alguns pesquisadores encontraram resultados positivos quanto à contribuição do Parfor no processo de formação docente.

Prates (2012), ao estudar os sentidos e significados construídos pelas professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia do Parfor/FURG, verificou que a formação está atrelada a um imaginário de representações, nos quais as mesmas vêm construindo imagens e significados sociais sobre sua própria profissão.

Cunha et al. (2013), analisando a trajetória de docentes/alunos do curso de Artes Visuais do Parfor/UEL, comprovaram a contribuição da Formação Continuada em relação às transformações no que diz respeito ao desenvolvimento de concepções no campo da arte, à melhoria das práticas pedagógicas e à vida pessoal destes docentes/alunos.

Gusmão et al. (2015), fazendo um estudo comparativo entre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Pedagogia desenvolvidos pela UFMA/Parfor com do curso regular, constaram que os cursos diferem em relação à disciplinas oferecidas, pois o curso especial apresenta 43 disciplinas básicas e 15 de aprofundamentos e o regular 44 disciplinas básicas e 31 de aprofundamentos, sendo que nos dois está incluída a elaboração da monografia. Embora notada as diferenças os autores concluíram que os professores estaduais e municipais participantes desses cursos especiais desenvolvem um processo formativo semelhante e acrescentaram que mesmo sendo um curso emergencial o programa atende as exigências colocadas para a formação de um profissional da área de educação.

2.4.12 Os Resultados do Parfor no âmbito nacional

Em 2013, com a finalidade de fortalecer o planejamento estratégico, o Parfor passou a realizar chamada anual para a oferta de cursos e vagas. A Plataforma Freire seguiu seu processo de reestruturação com a introdução de novos módulos, visando tornar mais eficiente o processo de concessão e o acompanhamento da execução dos recursos investidos no Programa. Também em 2013, com a finalidade de atender as orientações do Decreto nº 7.568, de 16 de setembro de 2011, a

Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) lançou o Edital 30/2013, de 29 de julho de 2013, para selecionar Instituições Privadas sem fins lucrativos que desejassem participar do Parfor. Um total de 32 Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos enviaram propostas e todas foram habilitadas a ofertar turmas especiais no Programa. Desse total, apenas 6 eram novas. As demais IES já participavam do programa (CAPES, 2013).

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o Parfor colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela CAPES. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o Parfor atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753) (CAPES, 2013).

Até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o Parfor atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas. Até o ano de 2016 o Parfor formou 34.549 professores (CAPES, 2017).

De acordo com a Capes (2017) atualmente o Programa registra 36.871 professores cursando uma licenciatura.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Definindo o Tipo de Pesquisa

De acordo com a taxionomia de Vergara (2003) a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva e explicativa. Descritiva porque visa detalhar o contexto sócio-histórico-político-administrativo da implantação do Parfor como política educacional no âmbito nacional, estadual e a nível de Campus, além de verificar como está a qualidade de vida dos professores-alunos com foco no trabalho-família-estudo. Explicativa porque busca esclarecer a relação de causa-efeito relacionada a qualidade de vida dos professores-alunos frente ao desafio de conciliar a tripla jornada: trabalhar e estudar ao mesmo tempo, além das responsabilidades familiares.

Quanto aos meios a pesquisa é bibliográfica, documental e estudo de caso. Bibliográfica face a necessidade de se recorrer a uma vasta literatura, livros, artigos, periódicos, revistas, hipertextos entre outros, para elaboração do marco teórico do trabalho. Documental porque foram consultados diversos documentos, como leis, resoluções, portarias, decretos, entre outros dispositivos legais que disciplinam o Parfor. Estudo de caso, por se tratar especificamente de uma instituição de ensino do IFMA.

Portanto, a presente pesquisa classificou-se como descritiva, visto que o estudo buscou identificar situações, eventos, atitudes e opiniões da população pesquisada. Quanto aos níveis de mensuração das variáveis, esta pesquisa utilizou as denominadas quantitativas ordinais.

3.2 Procedimento e Participantes da Pesquisa

Este estudo investigou a qualidade de vida de 24 (vinte e quatro) dos 31 (trinta e um) alunos matriculados no 3º período do Curso de Licenciatura em Química ofertado pelo Parfor no IFMA - Campus Açailândia. Esclarecemos que esta é a única turma que atualmente está em andamento pelo Parfor, por isso ter sido selecionada como nosso objeto de estudo.

A solicitação da pesquisa foi feita, inicialmente, a Diretoria de Desenvolvimento Educacional Geral do IFMA -Campus Açailândia (**Apêndice A**), o

qual autorizou e disponibilizou acesso ao coordenador do Curso que viabilizou o contato com a turma.

No contato com a turma explicamos sobre a dissertação e os objetivos da pesquisa. Explicamos que o presente estudo tinha como principal objetivo discutir a QV do professor-aluno do Curso de Licenciatura em Química do Parfor ofertado pelo Campus. E por fim, afirmamos para os presentes que suas informações seriam mantidas em sigilo e não sofreriam nenhum prejuízo ao participarem, apesar de estarem assinando um termo de consentimento (**Apêndice B**).

A seguir, o questionário proposto (**Apêndice C**) foi distribuído aos participantes presentes que foram informados que teriam o tempo necessário para responder e que se fosse preciso poderiam levar para casa e trazer no dia seguinte.

3.3 Contexto do Estudo

Atualmente, o IFMA possui 26 campi localizados nas cidades de: Açailândia, Alcântara, Araiões, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Luís-Centro Histórico, São Luís-Maracanã, São Luís-Monte Castelo, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana e Zé Doca; 3 Campi Avançados que estão nas cidades de: Carolina, Porto Franco e Rosário; 3 Núcleos Avançados que estão localizados nas cidades de Bacabeira (vinculado ao Campus São Luís-Monte Castelo), Santa Rita (vinculado ao Campus São Luís-Monte Castelo) e Itaqui Bacanga (vinculado ao Campus São Luís-Centro Histórico); e em fase de implantação o Centro Vocacional Tecnológico de Josias. Ressalta-se que hoje o IFMA está presente em grande parte do território maranhense, em áreas geoeconômicas de influência, de modo a beneficiar um universo maior da população maranhense. A instituição oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos. O IFMA tem como missão institucional promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável (IFMA, 2015).

Dentre os Campi do IFMA, destacamos o IFMA - Campus Açailândia, local da pesquisa.

A cidade de Açailândia está localizada no Estado do Maranhão, na mesorregião geográfica do Oeste Maranhense (**Figura 1**). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017): sua população é estimada para 2017 em 111.339 habitantes; a economia em 2014 tinha um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 16.929,09; o município em 2015 tinha cerca de 1453 empresas atuantes em todos os níveis, tais como comércio, indústria, agricultura e pecuária; a principal fonte de economia do município é a exportação de ferro gusa gerada por indústrias siderúrgicas instaladas no distrito industrial do Pequiá.

Diante deste cenário é que o IFMA - Campus Açailândia oferece cursos que buscam atender a demanda regional de mão de obra, sem perder o foco na verticalização da formação aos alunos ingressantes na instituição.

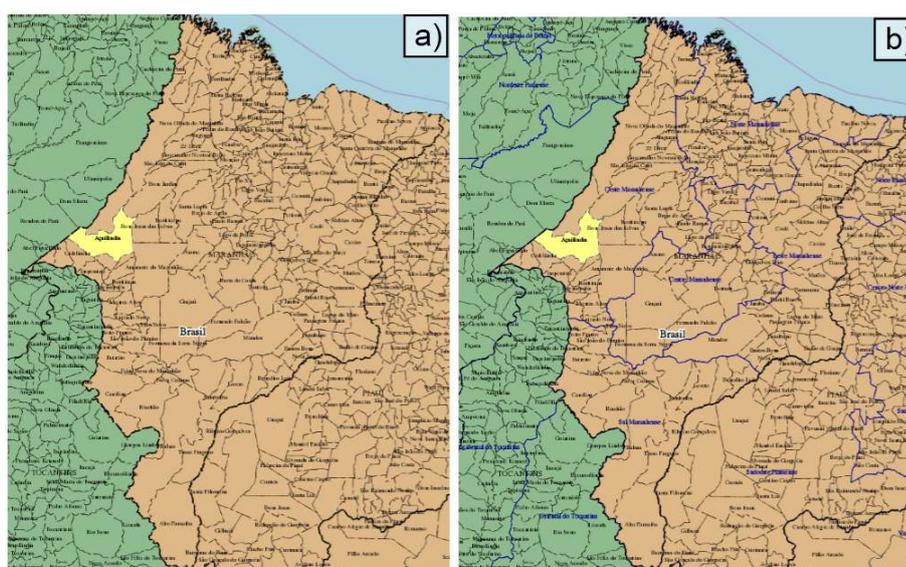


Figura 1. Localização da cidade de Açailândia, MA (a) e mapa da sua mesorregião geográfica (b). Fonte: IBGE (2017).

3.4 Métodos Utilizados

Do ponto de vista metodológico foi utilizada uma abordagem qualitativa, na busca da compreensão dos dados obtidos a partir de informações geradas na interlocução com os alunos do programa.

Foi também utilizado o método teórico, que segundo Severino (2000) é apoiado em outros dois: a análise e a síntese. Análise, pela necessidade de determinar as contribuições científicas e empíricas sobre as políticas públicas

referentes à formação de professores da educação básica, recolher informações referentes aos dados dos graduandos, sua formação, atuação profissional e qualidade de vida e sua experiência como discente do Parfor, obtendo subsídios e elementos que possam ajudar na reflexão sobre a formação inicial de professores em exercício, bem como contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca dos diferentes aspectos imbricados na configuração do bem-estar do professor-aluno. Síntese, pela sua relevância de atuar num processo inverso a análise, se constituindo num importante elemento para estabelecer uma harmonia entre componentes que foram analisados, descartando o que não se faz necessário, mantendo a essência das partes, que efetivamente servirá para construção da pesquisa.

Assim, de posse dos questionários aplicados foram realizadas análise e síntese dos resultados, na qual foi realizada a categorização das respostas mais recorrentes, organizando as principais ideias e problematizando as informações com teóricos que fundamentaram a pesquisa. As mesmas foram apresentadas em forma de fragmentos ao longo do texto e com o intuito de preservar a identidade e garantir o anonimato dos participantes, estes foram codificados como segue: Alunos: SA – 01 (sujeito aluno 01), SA – 02 (sujeito aluno 02), SA – 03 (sujeito aluno 03) e assim sucessivamente.

3.5 Instrumentos de Coletas de Dados

Neste estudo foi utilizado como instrumento de pesquisa para a coleta de dados questionário semiestruturado (**Apêndice C**), com o objetivo de obter os dados necessários para o estabelecimento do contraponto conceitual entre os documentos oficiais da política pública, a revisão bibliográfica e o balizamento necessário para a realização da análise e síntese das informações coletadas.

O questionário foi elaborado pelo próprio autor com espaço destinado a respostas e justificativas pertinentes, contendo 28 perguntas envolvendo quatro dimensões: 1) dados do graduando - busca identificar o perfil dos sujeitos; 2) formação – tem o intuito de identificar o nível de formação adquirida pelo sujeito antes da entrada no Parfor; 3) atuação profissional e Qualidade de Vida – visa identificar os elementos que os sujeitos desenvolvem na vida profissional atrelados a

sua Qualidade de Vida; e 4) experiência como discente no Parfor – tem por finalidade verificar o olhar do sujeito quanto ser aluno.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo foi direcionado a um grupo de 31 professores-alunos que fazem o 3º período do curso superior de Licenciatura em Química ofertado pelo Parfor no IFMA Campus Açailândia, destes 24 se propuseram a responder o questionário sugerido.

A seguir faremos a análise e discussões dos resultados obtidos com a investigação sobre a Qualidade de Vida dos professores-alunos com foco na relação família-trabalho-estudo.

4.1 Dados do Graduando

Foi constatado na presente pesquisa que o universo analisado é composto majoritariamente por mulheres, compreendendo 66,67% dos professores-alunos de um total de 24, o que corresponde a 2/3, sendo os homens a minoria (33,33%).

Segundo o Levantamento do movimento Todos Pela Educação (2016), divulgado em 16 de maio de 2016, com base em dados do Censo Escolar, o Brasil tinha na Educação Básica 8 mulheres de cada 10 docentes. Apenas metade deles tinha formação adequada exigida pelo PNE. Percebemos então, que apesar de avanços e políticas de formação para o magistério a profissão de docente continua associada a mulheres.

A respeito desse fenômeno, Novaes (1984) afirma:

Não é só pelo problema financeiro, da baixa remuneração que os homens não buscam o Magistério. Vejo mais como um preconceito, um estereótipo social. Existem homens trabalhando no setor de serviços, às vezes portadores de escolaridade de segundo grau, trabalhando no comércio ou em escritórios que, considerando a sua jornada de trabalho, têm salário inferior ao das professoras. Não é que eu considere o salário das professoras alto, não há como pensar assim. O problema é que parece, os homens não buscam o magistério porque tradicionalmente, essa é uma profissão vista como feminina, "Lidar com criança é serviço de mulher", em casa e na escola. É assim que pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres.

Portanto, historicamente, de forma equivocada, sempre se associou esta profissão as mulheres pelo fato de estar ligada a uma atividade materna, de a mulher ser mais paciente, meiga, delicada ou de poder conciliar os papéis de esposa, mãe e professora.

Em relação a declaração de cor ou raça, a maioria se declarou pardo(a) (66,67%), os demais se declararam branco(a) (16,67%), preto(a) (12,50%), amarelo(a) (4,16%) e nenhum dos pesquisados se declarou indígena.

De acordo com dados do IBGE (2014) em relação a declaração de cor ou raça, a maior parte da população brasileira era de cor branca, representando 45,5% do total. Já o grupo de pessoas de cor parda representava 45%, outros 8,6% se declararam de cor preta e 1,8 milhão de pessoas declarou outra cor ou raça (indígena ou amarela).

Tabela 1 – Avaliação da questão 1.3

1.3) Qual a faixa etária?

Idade	Quantidade	Valor relativo (%)
Até 20 anos	0	0,00
Entre 21 e 25 anos	0	0,00
Entre 26 e 30	7	29,17
Entre 31 e 40 anos	14	58,33
Entre 41 e 50	2	8,33
Acima de 50 anos	1	4,17
TOTAL	24	100

No que se refere à faixa etária, conforme a **Tabela 1**, podemos observar que a maioria dos alunos (87,50%) estava na faixa de 26 a 40 anos, sendo que o mais alto percentual ocorreu na faixa etária de 31 a 40 anos (58,33%). Na faixa de 26 a 30 anos tivemos 29,17%, na faixa de 41 a 50 anos 8,33%, acima de 50 anos 4,17% e nenhum aluno se encontrava na faixa de até 25 anos. Podemos inferir que os alunos pesquisados encontravam-se numa faixa intermediária de idade e com muitos anos ainda para atuar no magistério.

A formação em serviço é um aspecto importante a ser considerado no contexto da formação de professores, já que possibilita a formação permanente, necessária para a qualidade da educação (SUSIN, 2015).

Sobre essa questão Oliveira (2015) observa que o número de jovens até 25 anos que frequenta o Parfor é mínimo, o que pode ser um indicador ruim, como a possível falta de interesse dos jovens em adentrar no mercado de trabalho como professores, o que não é surpresa devido à falta de valorização deste profissional na realidade atual.

Almeida et al. (2014) corroboram ao afirmarem que numa sociedade em que as oportunidades no mercado de trabalho foram ampliadas, a atratividade pela

docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social vem diminuindo.

Tabela 2 – Avaliação da questão 1.4

1.4) Sua renda se encontra na faixa:		
Salário	Quantidade	Valor relativo (%)
Menor que 1 salário mínimo	0	0,00
De 1 a 3 salários mínimos	19	79,16
Entre 3 a 5 salários mínimos	4	16,67
5 ou mais salários mínimos	0	0,00
Desempregado	1	4,17
TOTAL	24	100

Quanto à remuneração, tivemos no momento da pesquisa um aluno desempregado (**Tabela 2**). O mesmo foi incluso na faixa sem renda fixa (4,17%). Nenhum aluno está incluso na segunda e última faixas salariais. Já 16,67% está na penúltima faixa salarial. A maioria dos alunos apresentam faixa salarial de 1 a 3 salários mínimos, correspondendo a 79,16% do total.

Cabe ressaltar algumas considerações sobre essa questão:

a) Primeiro, a grande maioria dos alunos tem contrato público municipal (62,50%), o que fez com que a tendência salarial ficasse na segunda faixa.

b) Segundo, nenhum aluno é concursado público estadual, onde o salário é maior que na rede pública municipal e privada.

c) Terceiro, 1/3 dos pesquisados trabalhavam dois turnos. Dentre estes, apenas um aluno tinha duas matrículas em instituições públicas, isto é, apresentava dois cargos efetivos. Os demais tinham: (a) uma matrícula e um contrato; (b) uma matrícula e trabalhava na rede privada; (c) dois contratos; ou (d) um contrato e uma situação na rede privada.

d) Quarto, apenas um aluno possuía um contrato público municipal, um contrato público estadual e uma situação na rede privada.

e) Quinto, dois alunos além de trabalhar como professores também exerciam outras atividades para complementação de renda.

Uma das possíveis causas da concentração salarial ter ficado na faixa de 1 a 3 salários mínimos seria devido ao baixo número de alunos concursados. É necessário que se busque formas para se valorizar o profissional da educação para que ele cumpra de maneira mais satisfatória possível o que a sociedade espera dele.

Segundo Vaz (2007) o salário do professor da educação básica ainda é um dos maiores problemas da educação, pois os professores não são remunerados na mesma dimensão de sua responsabilidade e função social.

Para Silva (2014), quando se discute o Parfor, muitos professores são acusados de estarem ali unicamente para obter aumento de salário, porém, não acreditamos que os professores possam ser diminuídos por desejarem um salário mais digno.

Tabela 3 – Avaliação da questão 1.5

1.5) Qual(is) sua(s) fonte(s) de renda?

Fonte de renda	Quantidade	Valor relativo (%)
Educação: Professor(a)/gestor(a)/secretário(a)	20	90,90
Professor/Revendedor(a)	1	4,55
Professor/Produção de leite	1	4,55
TOTAL	22	100

Analisando a **Tabela 3**, podemos constatar que 90,90% dos pesquisados a fonte de renda é exclusivamente oriunda da Educação. Um sujeito aluno (SA), além da Educação, tem renda complementar atuando como revendedor(a) de produtos da Natura, Boticário e Hinode (4,55%); e outro SA apresenta fonte de renda extra através da produção de leite de sua propriedade (4,55%). Vale ressaltar que um SA não respondeu e outro está desempregado.

Em relação a esse assunto Oliveira (2015) comenta que a busca por estabilidade na carreira do magistério por pessoas de baixa renda faz com que estas complementem a renda mensal com atividades cujos ganhos não são estáveis.

Scheibe (2010) afirma que ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e eficazes de formação inicial e continuada dos professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração.

Portanto, entendemos que atuações de professores-alunos fora do contexto escolar, podem ser compreendidas como uma consequência da desvalorização da profissão docente, crise na profissão, baixos salários, complementação salarial e condições de trabalho adversa.

Tabela 4 – Avaliação da questão 1.6

1.6) Estado civil:			
	Categorias	Quantidade	Valor relativo (%)
	Solteiro(a)	6	25,00
	Casado(a)/mora com um(a) companheiro(a)	17	70,83
	Separado(a)/divorciado(a)	0	0,00
	Viúvo(a)	0	0,00
	Outros	1	4,17
	TOTAL	24	100

Avaliando a **Tabela 4**, que aborda o estado civil dos pesquisados, a amostra demonstrou que a grande maioria (70,83%) está situada na segunda faixa. Os solteiros correspondem a 25%. Um SA respondeu a quinta faixa e nenhum dos pesquisados é viúvo(a), separado(a) ou divorciado(a). Dessa forma, notamos que boa parte dos SAs têm responsabilidades familiares.

Tabela 5 – Avaliação da questão 1.7

1.7) Possui filhos?			
	Nº de Filhos	Quantidade	Valor relativo (%)
	Não	6	25,00
	Sim	3	12,50
	Sim	11	45,83
	Sim	4	16,67
	TOTAL	24	100

Na avaliação da questão 1.7, conforme **Tabela 5**, notamos que 75% dos pesquisados têm filhos. Com um filho temos 12,50%, com dois filhos 45,83% e com três filhos 16,67%. Os alunos que disseram não ter filhos somaram um total de 25%. Percebemos, portanto, que têm pessoas que dependem da maioria dos pesquisados.

No que diz respeito ao local de residência, a maioria, 79,17%, dos pesquisados se encontra na zona urbana e que apenas 20,83% estão na zona rural. Daqueles que residem na zona rural temos: (a) um SA que reside no Centro do Zé Henrique, pertencente ao município de Cidelândia-MA, a uma distância de 60km do centro urbano e a 108km do município de Açailândia; (b) um SA no Assentamento Nova Vitória, pertencente ao município de Açailândia, a 30km da zona urbana; (c) um SA no Assentamento Sudelândia - 50 Bis, pertencente ao município de Açailândia, a uma distância de 35km da zona urbana; um SA no Trecho Seco, pertencente ao município de São Francisco do Brejão, a uma distância de 20km da

zona urbana do município e a 18km de Açailândia; e um SA no Assentamento Planalto 1, pertencente ao município de Açailândia, distante 76km da zona urbana.

4.2 Formação

Quanto ao nível de formação, a maioria (41,66%) apresenta Ensino Superior, 29,17% possui Pós-Graduação e 29,17% têm somente o Ensino Básico. Percebemos que essa classe de profissionais possuía alto grau de escolarização, sendo que 70,83% dos professores-alunos detinham curso superior ou de pós-graduação.

No que diz respeito à formação acadêmica, a maioria dos alunos (25%) são licenciados em Pedagogia, 16,66% em Matemática, 12,50% em Biologia e 8,33% em Letras/Literatura. Encontramos ainda profissionais formados em História e Magistério. Cabe destacar que neste universo um SA era formado em Pedagogia e Magistério e outro era formado em História e Pedagogia.

Em seu estudo sobre o Parfor, Susin (2015) verifica que em relação a formação acadêmica

os resultados apontaram para uma diversidade bastante significativa. Os respondentes são oriundos de licenciaturas e bacharelados, os mais diversos, entre eles, Matemática, Filosofia, Geografia, Educação Especial, Análise e desenvolvimento de Sistemas, Engenharia, Ciências, Pedagogia, este com maior representação. Pela primeira graduação cursada, os dados levantados trouxeram uma diversidade de formação dos professores alunos, o que mostra que realmente há defasagem de profissionais habilitados ainda nas escolas de educação básica da região, a maioria dos professores alunos atua em áreas diferentes das que são formados.

Portanto, diante dos fatos, esse fenômeno encontra-se de acordo com o determinado na LDB, Lei 9.394/96, que em seu artigo 62 exige que a formação de docentes para atuar na educação básica se faça em nível superior (BRASIL, 1996). Mesmo assim, é preciso que o Parfor, enquanto política pública de formação de professores, que busca solucionar o problema de formação de professores que não atuam na sua devida área de formação, seja um programa de forma contínua e sem o devido tempo para encerrar.

Tabela 6 – Avaliação da questão 2.3

2.3) No caso de Pós-Graduação especifique o curso e em qual instituição você estudou?		
Pós-Graduação	Quantidade	Valor relativo (%)
Não	17	70,83
Sim	7	29,17
TOTAL	24	100

Na questão 2.3 (**Tabela 6**), verificamos que apenas 29,17% dos pesquisados tinham curso de Especialização. De acordo com o levantamento realizado junto aos alunos tínhamos os seguintes SAs com especialização:

- a) SA-05 Especialização em EJA: Educação de Jovens, Adultos e Idosos – UEMA.
- b) SA-08 Especialização em Metodologia do Ensino de Linguísticas – UNINACIONAL.
- c) SA-18 Especialização em Pedagogia – UNIP.
- d) SA-20 Especialização em Gestão Escolar – FETREMIS.
- e) SA-23 Especialização em Genética – UEMANET.

É importante destacar que o SA-12 e o SA-24 disseram ter curso de especialização, mas, resolveram omitir a informação de qual curso.

Tabela 7 – Avaliação da questão 2.4

2.4) O curso de sua primeira graduação possui relação com a atual área de atuação profissional?		
Categorias	Quantidade	Valor relativo (%)
Sim	14	58,33
Não	10	41,67
TOTAL	24	100

Ao analisarmos a questão 2.4 na **Tabela 7**, verificamos que mais da metade (58,33%) disseram que o seu curso de graduação possuía relação com a atual área de atuação profissional.

Estes resultados também se assemelham com os encontrados por Susin (2015) que ao realizar estudos sobre Parfor na Unoesc em Joaçaba-SC, verificou que a maioria dos respondentes afirma que sua primeira graduação tem relação com a área de atuação profissional.

Tabela 8 – Avaliação da questão 2.5

2.5) Coursou primeira graduação em:		
Primeira Graduação	Quantidade	Valor relativo (%)
Instituição pública	8	33,33
Instituição privada paga	7	29,17
Instituição pública/Instituição privada paga	2	8,33
Instituição privada com bolsa integral	0	0,00
Instituição privada com bolsa parcial	0	0,00
Não cursou	7	29,17
Total	24	100

Quanto à formação acadêmica dos SAs pesquisados (**Tabela 8**) 33,33% cursaram em Instituição Pública e 29,17% em Instituição Privada paga. Apenas dois SAs cursaram sua graduação em Instituição Pública e antes do término foram transferidos para uma Instituição Privada paga.

Estes resultados divergem dos encontrados por Susin (2015) que verificou que a maioria absoluta dos professores-alunos (97,7%) afirmou ter feito seu primeiro curso superior em instituições de ensino superior privadas e apenas um, em instituição pública.

Diante dos resultados é evidente a preocupação dos profissionais da educação para se adequarem à LDB, mesmos que, para tanto, arquem com as despesas de um curso do Ensino superior.

4.3 Atuação Profissional e Qualidade de Vida

Avaliando a questão 3.1, que aborda de que forma o professor-aluno tomou conhecimento sobre o curso de Licenciatura em Química oferecido pelo Parfor no IFMA – Campus Açailândia, a amostra investigada demonstrou que 41,67% souberam através da Secretaria de Educação ou escola em que trabalha, 29,17% através de amigos, 20,83% por servidores do IFMA que foram às escolas fazer a divulgação do programa e somente 8,33% através da Plataforma Paulo Freire.

Cabe ressaltar que todas as formas de divulgação citadas também foram publicadas através de redes sociais.

Nas palavras de Perrenoud (2002) a formação, inicial e contínua, apesar de não ser o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores à elevação do nível de competência dos profissionais. Já Meirinhos (2006), em seu estudo de caso no âmbito da formação

contínua, afirma que a expressão desenvolvimento profissional docente, reporta-se à evolução dos professores ao longo da sua carreira, na procura de determinado perfil cada vez mais adequado a um melhor desempenho da função. Completando, Perrenoud (2002) destaca que não poderá haver profissionalização do ofício de professor se essa evolução não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos autores coletivos.

Portanto, para se ter uma melhor qualificação docente, é preciso que não só o professor esteja envolvido, mas também o governo, escola e a sociedade.

Tabela 9 – Avaliação da questão 3.2

3.2) Caso esteja atuando no magistério, qual sua carga horária semanal?		
Carga horária de trabalho	Quantidade	Valor relativo (%)
Até 10 h	0	0
Entre 10 e 20 h	6	28,57
Entre 20 e 30h	6	28,57
Entre 30 e 40h	6	28,57
Acima de 40 h	3	14,29

Os dados da **Tabela 9** revelam que a jornada de trabalho desses professores-alunos apresentou-se de forma diversificada: 28,57% deles trabalham entre 10 e 20 semanais; 28,57% entre 20 e 30 horas; 28,57% entre 30 e 40 horas; e 14,29% acima de 40 horas. Na pesquisa dois alunos não responderam e um não está trabalhando.

A maioria dos SAs (71,43%) ultrapassa 20 horas semanais em sala de aula. Jornadas extensas de trabalho, principalmente aquelas acima de 20 horas semanais, para quem necessita conciliar trabalho, família e estudo, certamente constitui-se um problema de difícil adaptação e compromete sua Qualidade de Vida. Conforme Araújo et al. (2012, p. 6) observaram: “[...] identificamos no perfil dos alunos matriculados no Parfor um profissional assoberbado de tarefas e responsabilidades [...]”

Para Scheibe, 2010,

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se, dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional.

Os SAs pesquisados do Parfor, em sua maioria, são professores, casados, pais ou mães responsáveis pela manutenção da família e, atualmente alunos, portanto, com outras preocupações além da dupla jornada de trabalho, que é ser professor e aluno. Não obstante, muitos atuam em mais de um emprego que somada a jornada de estudos torna mais complexa a vida desse profissional.

Corroborando com essa situação Facci (2004) afirma que os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Para Susin (2015) os baixos salários exigem do professor uma exaustiva carga horária de trabalho, muitas vezes, passando das 40 horas semanais.

A pressão do dia a dia aliada à longa jornada de trabalho, a necessidade constante de qualificação e a insegurança profissional associada a outros fatores têm acarretado uma série de problemas na saúde física, mental e social desses profissionais. Conforme pesquisa realizada por Gasparini et al. (2005), cujo objetivo foi descrever o perfil de adoecimento dos professores, concluíram que os docentes têm mais risco de sofrimento psíquico de diferenciados matizes e mais prevalência de transtornos psicológicos menores entre eles, quando comparados a outros grupos como médicos, comerciantes, engenheiros.

Em relação ao tempo de experiência profissional, os resultados do questionário indicaram que 83,34% dos alunos do Parfor tinham acima de 4 anos, portanto, a grande maioria dos alunos é formada por professores com boa experiência no magistério.

Dentre os 24 pesquisados; 12,50% não responderam; 4,16% possuíam menos de 1 ano de experiência como docente; 29,17% possuíam de 4 a 8 anos de experiência; 29,17% possuíam de 9 a 15 anos de experiência; 12,50% possuíam de 16 a 20 anos de experiência e apenas 12,50% possuíam mais de 21 anos de experiência no magistério.

Esses resultados relacionam-se em alguns pontos com os descritos por Susin (2015) onde verificou que boa parte dos estudantes (52,17%) revelou estar atuando no magistério há pouco tempo, ou seja, entre 1 e 8 anos. Outros 17,4% atuam há mais tempo: entre 9 e 15 anos; e o mesmo percentual (17,4%) possui experiência acima de 21 anos.

A pesquisa revelou que todos os professores-alunos recebem pelo menos um tipo de auxílio do IFMA. Segundo informações do Técnico Local do curso os 31 alunos do Parfor recebem auxílio no valor de R\$ 150,00 da seguinte forma: (a) 11

alunos recebem o auxílio transporte pago pelo Campus mensalmente no valor de R\$ 100,00, mais um complemento na forma de auxílio estudantil no valor de R\$ 50,00, pago a cada dois meses pela CAPES, perfazendo um total de oito meses; (b) 20 alunos recebem o auxílio estudantil no valor de R\$ 150,00 reais a cada dois meses, durante oito meses pela CAPES.

Ainda, de acordo com os estudantes e o Técnico Local do Parfor, o auxílio transporte nos anos de 2016 e 2017 praticamente não atrasou. Em relação ao auxílio estudantil, em 2016 não houve atraso, por outro lado, em 2017 está havendo atrasos.

Saviani (2009) argumenta que para se garantir uma formação de professores consistente, há a necessidade de prover os recursos financeiros correspondentes. Logo, para se fazer educação é necessário existir investimento.

Entendemos que o apoio financeiro é fundamental para garantir as condições de estudo, pagar as despesas de deslocamento, alimentação, xerox, compra de livros e hospedagem. Não é somente dar apoio de acesso ao curso superior, mas também oferecer condições para que conclua o curso, de forma que possamos diminuir a evasão de professores-alunos desse programa. Vale destacar que a maioria dos estudantes já tem seu salário mensal comprometido consigo e com a manutenção da sua família.



Figura 2. Níveis de atuação e tempo-médio dos professores-alunos na carreira docente.

Analisando a questão 3.6, que tem como objetivo investigar o tempo e o nível de ensino que os professores-alunos atuam/atuaram (**Figura 2**), verificamos que somente um aluno atua na educação infantil com o tempo estimado de 2 anos; 54,17% atua no ensino fundamental de 1º ao 5º ano em média de 10 anos; 58,33% atua no ensino fundamental de 6º ao 9º ano numa média de 7 anos; 29,17% atua no

ensino médio perfazendo uma média de 8 anos; nenhum SA atua no ensino superior; e 3 alunos não responderam ao questionamento.

Vale ressaltar que no questionário 8 alunos responderam que atuam em dois níveis de ensino e dois alunos atuam em 3 níveis de ensino.

Diante desses resultados, destacamos que a maioria absoluta dos professores-alunos atua no ensino fundamental.

Resultados semelhantes foram encontrados por Susin (2015) em seu estudo sobre o Parfor, onde relata que quanto aos níveis de atuação no magistério apenas dois estudantes, entre os que responderam ao questionário, não atuam no magistério. Dois deles possuem experiência enquanto docentes no ensino superior. Os demais atuam na educação básica, em diferentes níveis.

Tabela 10 – Avaliação da questão 3.6

3.6) Os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua experiência profissional?

Categorias	Quantidade	Valor relativo (%)
Não	3	12,50
Sim	21	87,50
TOTAL	24	100

Para 87,50% dos professores-alunos (**Tabela 10**), os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Química do Parfor têm influenciado em sua experiência profissional. Dos três dos alunos que responderam “não”, somente um (SA-03) se justificou afirmando “estar fora da sala de aula”.

No tocante as justificativas dos alunos que disseram “sim”, temos algumas narrativas no **Quadro 1**.

Percebemos que os conhecimentos adquiridos pelos alunos do Parfor têm contribuído significativamente para o crescimento profissional e pessoal dos mesmos, algo que a sociedade espera de um profissional formado em um curso superior.

Ao se discutir a formação de professores, a Lei 9394/1996 assegura:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:
 III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Desse modo, segundo a Lei 9394/1996, em seu Art. 43º, inciso III, e de acordo com a visão dos professores-alunos e suas narrativas acima citadas, o curso de Licenciatura em Química do Parfor tem alcançado seu objetivo dentro da relevância social a que se propõe.

Quadro 1 – Avaliação da questão 3.6

3.6) Os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua experiência profissional?	
Aluno	Justificativas
SA-01	<i>Na minha prática profissional em sala de aula e pessoal.</i>
SA-06	<i>De forma gradual, tem me dado suporte para atuar de forma significativa para melhorar nossa prática pedagógica.</i>
SA-07	<i>Motivou a melhoria, ou seja, uma reorganização na aplicação da minha metodologia na sala de aula, estudo mais aprofundado etc.</i>
SA-09	<i>Pois a minha prática foi enriquecida com os conhecimentos adquiridos.</i>
SA-13	<i>Porque através desse curso estou descobrindo e adquirindo conhecimento para o dia a dia.</i>
SA-15	<i>Tenho aprendido bastante e sempre que posso estou associando o conteúdo de química no cotidiano escolar.</i>
SA-16	<i>Bastante, pois agora sou pesquisadora “iniciante” e isso ajuda no meu desempenho enquanto profissional.</i>
SA-20	<i>Pois tem contribuído de forma significativa para o crescimento profissional, tem promovido um crescimento bastante acentuado.</i>

Tabela 11 – Avaliação da questão 3.7

3.7) O tempo dedicado aos estudos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua relação familiar?		
Categorias	Quantidade	Valor relativo (%)
Sim	20	83,33
Não	4	16,67
TOTAL	24	100

Na avaliação da **Tabela 11**, a maioria (83,33%) dos pesquisados entende que o tempo dedicado aos estudos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua relação familiar, enquanto que 16,67% discordam.

Nas justificativas feitas pelos alunos que responderam “sim”, percebemos a dificuldade em conciliar trabalho, estudo e família, principalmente aos finais de semana. Vejamos o que dizem alguns alunos sobre essas dificuldades com ênfase no lado negativo no **Quadro 2**.

Quadro 2 – Avaliação da questão 3.7 sob a perspectiva negativa dos SAs

3.7) O tempo dedicado aos estudos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua relação familiar?	
Aluno	Dificuldades pelo lado negativo
SA-01	<i>Passar os finais de semana estudando.</i>
SA-02	<i>Pouco tempo para a família.</i>
SA-06	<i>Porque os finais de semana não sobra tempo para o descanso, tenho que ausentar da minha casa e isso traz um certo desconforto para a esposa e filhos.</i>
SA-07	<i>Preciso deixar meus filhos com outra pessoa responsável, para poder vir para as aulas.</i>
SA-08	<i>Tenho filhos e esposo, passo pouco tempo com eles.</i>
SA-15	<i>Pois não tenho mais final de semana com a família. Porém, nada é pra sempre tudo passa. E para conseguirmos algo temos que sacrificar alguma coisa.</i>
SA-16	<i>Fico uma parte do meu tempo “livre” longe dos meus filhos e isso influencia de certa forma o acompanhamento que deveria ser maior de minha parte.</i>
SA-17	<i>Pois o dia que meu esposo chega em casa eu tenho que vir para o IFMA.</i>
SA-20	<i>Pois tenho usado o tempo para dedicação aos estudos.</i>
SA-23	<i>Devido passar os finais de semana fora de casa.</i>
SA-24	<i>Deveria estar dedicando mais tempo com a minha família.</i>

Por outro lado tem os alunos que responderam “sim” de forma positiva. No

Quadro 3 temos as narrativas.

Quadro 3 – Avaliação da questão 3.7 sob a perspectiva positiva dos SAs

3.7) O tempo dedicado aos estudos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua relação familiar?	
Aluno	Dificuldades pelo lado positivo
SA-03	<i>Minhas filhas adotivas se sentem motivadas a estudar, porque com a idade que tenho estou estudando, então elas dizem que não podem desistir.</i>
SA-04	<i>Através da minha ajuda com minhas colegas e família.</i>
SA-09	<i>O apoio integral.</i>
SA-21	<i>Através do curso eu consegui ajudar os meus sobrinhos nas suas atividades do ensino médio.</i>

Dentre os alunos que responderam “não”, somente um se justificou, vejamos o que ele disse:

É uma questão de organização, pois se você organizar e gerir o seu tempo não haverá conflitos nos seus afazeres profissionais e familiares (SA-10).

De acordo a maioria dos depoimentos, percebemos situações conflitantes quando se tem que conciliar a carga horária de trabalho, estudo e família.

Sobre este aspecto Sousa (2014) afirma que

em geral, a estrutura e dinâmica dos cursos de formação em serviço, como é o caso do PARFOR, no qual os professores-alunos não são liberados para estudar, e também não tem sua carga horária de sala de aula reduzida, exige um sacrifício pessoal muito grande dos professores-alunos para permanecer e concluir o curso, uma vez que eles precisam dar conta de trabalho-estudo e família. Esta realidade tem implicações negativas no aprofundamento teórico e amadurecimento intelectual dos professores-alunos, levando-os a uma atitude pragmática nas atividades acadêmicas do curso e na sua relação com a universidade.

Silva (2014) corrobora que

dos depoimentos dos professores, o que podemos apreender é que uma das maiores expectativa deles é de que durante o período em que estivessem se dedicando ao curso, fossem liberados da sala de aula. Entretanto, isso não veio a acontecer e de fato esse é um fator negativo do curso, pois impede o professor-aluno de se dedicar inteiramente. As condições de funcionamento deste curso, modular, leva a precarização da formação do professor, tendo em vista que os professores-cursistas ficam sobrecarregados ao longo de uma semana ininterrupta de aulas; desse modo, inferimos que isso consequentemente interferirá de alguma maneira na qualidade da formação do professor, bem como na educação básica, portanto, medidas de correção destes aspectos fazem-se imprescindíveis.

Na mesma linha de pensamento, Maués (2003) considera que nem sempre a formação que se dá no ensino superior tem contribuído com o objetivo de melhoria da qualidade da educação.

Não há dúvida que dificuldades fazem parte de cursos dessa natureza. Exige sacrifícios e tem um preço alto, que é abrir mão do descanso semanal, frente a dedicação, o comprometimento, a responsabilidade e a coragem de encarar leituras, aulas, trabalhos, deslocamentos, perda de horas de lazer, em prol de um objetivo.

Neste contexto também temos que acrescentar outros fatores complicadores como a distância entre a cidade de origem e o local de oferta enfrentado por alguns alunos, frustração por parte dos estudantes frente à expectativa inicial que tinham em relação ao curso e deficiência na base para acompanhar de forma adequada o conteúdo ministrado. Essas situações acabam refletindo na qualidade da educação e na Qualidade de Vida do professor-aluno.

Tabela 12 – Avaliação da questão 3.8

3.8) Em que medida você avalia sua motivação no curso de Licenciatura em Química do Parfor?		
Categorias	Quantidade	Valor relativo (%)
Muito baixa	0	0,0
Baixa	1	4,17
Média	12	50,00
Alta	8	33,33
Muito alta	3	12,50
TOTAL	24	100

Considerando os dados referentes à motivação do aluno no curso de Licenciatura em Química no Parfor (**Tabela 12**), a maioria dos professores-alunos (83,33%) apresentou sua motivação de média para alta, o que indica que estes estudantes estão felizes e satisfeitos com o curso que estão fazendo. Outros 12,50% dos respondentes apresentaram sua motivação como muito alta, evidenciando serem completamente felizes e satisfeitos com o curso que escolheram e apenas um aluno (4,17%) demonstrou baixa sua motivação com o curso, revelando desta forma que permanece menos feliz e menos satisfeito com o curso que está fazendo.

Em relação a motivação Silva (2014) afirma

tudo começa pela autoestima; e na profissão docente essa característica é essencial, pois trata-se da visão que a pessoa tem de si mesma e isso de alguma maneira resvala no próprio aluno. Se a autoestima do professor é baixa, ele não formará alunos com a estima elevada.

Nas palavras de Calassa (2009), quando a autoestima está elevada ela nos fortalece no enfrentamento dos obstáculos da vida e dos problemas do ambiente de trabalho, fornecendo resistência e força.

Para estar motivado o sujeito tem que: a) traçar objetivos definidos; b) ter atitudes relacionadas ao ensino e à aprendizagem do curso ao qual está fazendo; c) saber identificar a relação indissociável entre ensinar e aprender; d) ter uma boa base familiar; e) dar sentido as suas condutas; f) compreender a realidade do que é ser professor; e g) expressar a satisfação das expectativas e necessidades de formação profissional.

Portanto, diante dos dados observados, percebemos que a maioria dos sujeitos pesquisados estão motivados e certamente têm elementos significativos para seu crescimento profissional.

Tabela 13 – Avaliação da questão 3.9

3.9) Você se sente realizado com a profissão que escolheu (ser professor)?		
Categorias	Quantidade	Valor relativo (%)
Não	0	0,00
Muito pouco	1	4,17
Médio	5	20,83
Muito	12	50,00
Completamente	6	25,00
TOTAL	24	100

No tocante a realização profissional como professor (**Tabela 13**) observamos que a população investigada revelou-se satisfeita, sendo que 20,83% dos professores-alunos apresentaram índice médio de satisfação; 50% estão muito satisfeitos e 25% estão completamente satisfeitos. Em contrapartida, apenas um pesquisado (4,17%) revelou-se muito pouco satisfeito.

Em relação a ser professor, torna-se evidente que a maioria não trocaria a educação por outra atividade profissional, demonstrando amor e paixão pelo magistério.

Em relação a educação Freire (1996) diz:

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que - fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem qual a prática educativa perde o sentido.

Diante da falta de incentivos e tantos problemas vivenciados na educação, no geral, os pesquisados estão satisfeitos em relação a profissão de professor.

4.4 Experiência como Discente no Parfor

Tabela 14 – Avaliação da questão 4.1

4.1) O que o motivou a fazer o curso de Licenciatura em Química no Parfor?		
Motivação	Quantidade	Valor relativo (%)
Ampliar conhecimentos	10	41,67
Sair do Ensino Fundamental	03	12,50
1ª Licenciatura	06	25,00
2ª Licenciatura	02	8,33
Identificação com a área	03	12,50
TOTAL	24	100

Avaliando a questão 4.1 (**Tabela 14**), podemos constatar que o maior percentual que motivou o professor-aluno a fazer o curso de Licenciatura em Química no Parfor foi de ampliar os conhecimentos (41,67%). Outros 12,50% intencionam sair do Ensino Fundamental; 25% objetivam obter a 1ª Licenciatura; 8,33% pretendem obter a 2ª Licenciatura; e 12,50% disseram identificar-se com a área.

Em seu estudo Susin (2015) relata que o aprimoramento pessoal e profissional, somado à identificação com a área foi o que motivou 52,17% dos alunos decidirem por uma segunda licenciatura nos moldes do Parfor. Outros 30,43% decidiram pela segunda licenciatura pelo fato de haver necessidade de profissionais com essa formação na região. Finalmente, para 26%, o motivo da escolha recaiu sobre o fato de estarem atuando fora da área de formação.

Já Silva (2014), ao estudar um grupo de professores do Curso de Ciências Biológicas na UESB-Campus Jequié, revelou que a busca pelo desenvolvimento profissional e melhoria da prática docente foram apontadas como motivadoras para a entrada no curso do Parfor.

Dessa forma, percebemos que oferecer oportunidades, motivar os profissionais do magistério e fazer com que sejam respeitados são pontos necessários para que se tenha uma melhora na educação.

De maneira geral, podemos concluir que os professores-alunos apesar de todos os problemas que a educação brasileira enfrenta, querem se aperfeiçoar, buscam se qualificar, almejam mais conhecimentos, não visam apenas questões salariais e por isso, aproveitam as oportunidades que lhes são ofertadas.

Tabela 15– Avaliação da questão 4.2

4.2) Qual período você está frequentando no curso de Licenciatura em Química do Parfor?		
Período	Quantidade	Valor relativo (%)
3º	24	100
Outro	0	0
TOTAL	24	100

A fim de sanar quaisquer dúvidas, foi perguntado aos professores-alunos qual período os mesmos estavam frequentando, e 100% dos pesquisados responderam estar cursando 3º período (**Tabela 15**).

Tabela 16 – Avaliação da questão 4.3

4.3) Você está satisfeito com os horários de aula atual do curso de Licenciatura em Química?		
Satisfação com os horários de aula	Quantidade	Valor relativo (%)
Sim	20	83,33
Não	4	16,67
TOTAL	24	100

A questão 4.3 visa avaliar a satisfação dos professores-alunos com os horários de aula do curso (**Tabela 16**), onde 83,33% disseram estar satisfeitos enquanto 16,67% disseram o contrário. Em relação aos que discordam, expressamos no **Quadro 4** as propostas dos alunos, com vista à melhoria do horário acadêmico.

Quadro 4 – Avaliação da questão 4.3 de acordo com os SAs que discordam com o horário de aula atual.

4.3) Você está satisfeito com os horários de aula atual?	
Aluno	Discordam
SA-02	<i>Dividir as dez horas do dia entre dois professores.</i>
SA-07	<i>Que fosse apenas nos turnos matutino e vespertino.</i>
SA-09	<i>Poderia ser dividido o tempo, sábado pela manhã uma disciplina, a tarde outra, pois 10h apenas de uma cansa e as vezes não tem rendimento.</i>
SA-23	<i>Tirar os domingos e acrescentar a sexta o dia todo.</i>

Percebemos que os SAs que demonstraram insatisfação quanto aos horários do curso estão preocupados com: a) 10 horas/aulas por dia ministrada pelo mesmo professor; b) aulas aos domingos, mesmo que nem todos os domingos do mês sejam comprometidos; e c) aulas as sextas-feiras à noite.

Por outro lado, a maioria dos alunos responderam que estão satisfeitos com os horários atuais, apesar de também acenarem preocupações com as aulas ministradas aos domingos e sextas-feiras à noite, como mostra o **Quadro 5**.

Verificar até que ponto os professores-alunos se identificam com o curso de Licenciatura em Química do Parfor foi o objetivo da questão 4.4 (**Tabela 17**), e revelou que os sujeitos pesquisados estão, no geral (87,50%), satisfeitos com o curso.

Os alunos que não se identificam com o curso (12,50%), relataram que: (a) estão tentando se identificar (SA-02 e SA-24); (b) apresentam dificuldades, pois há falta de base em seus estudos anteriores, principalmente, no ensino médio (SA-05).

Quadro 5 – Avaliação da questão 4.3 de acordo com os SAs que concordam com o horário de aula atual.

4.3) Você está satisfeito com os horários de aula atual?	
Aluno	Concordam
SA-06	<i>Em relação ao horário estar dando para conciliar. Só acarreta quando pega aos domingos e se torna cansativo.</i>
SA-08	<i>Bateu com os horários que estou fora do trabalho.</i>
SA-10	<i>Apesar de ser nos fins de semana não tem me atrapalhado não, pois nestes dias e horários não tem me atrapalhado na minha vida social nem profissionalmente.</i>
SA-15	<i>Temos que tá satisfeitos pois não temos outra opção todos trabalham durante a semana. Porém quando tem aula aos domingos é muito ruim.</i>
SA-20	<i>Pois, não tinha como ser diferente é um programa que atende aos finais de semana.</i>
SA-23	<i>Tirar os domingos e acrescentar a sexta o dia todo.</i>

Tabela 17 – Avaliação da questão 4.4

4.4) Você se identifica com o curso de Licenciatura em Química do Parfor?		
Identificação com o Curso de Química	Quantidade	Valor relativo (%)
Sim	21	87,50
Não	3	12,50
TOTAL	24	100

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo, crescente, crônico e, atualmente, está presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino. Susin (2015), em sua pesquisa aponta como razões para a evasão e as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Parfor: (a) dificuldade de conciliar a carga horária de trabalho com a oferta do curso (65,2%); (b) distância entre a cidade de origem e o local do curso (43,4%); (c) regime de oferta dos cursos em finais de semana (43,4%); (d) frustração por parte dos estudantes frente à expectativa inicial que tinham em relação ao curso (39,2%); (e) dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos das disciplinas presentes na matriz curricular do curso (30,4%).

Estes resultados também se assemelham com os encontrados em nossa pesquisa e enfatizamos que o fato dos professores-alunos não serem liberados de suas atividades de sala de aula para se dedicarem inteiramente a sua formação compromete significativamente na qualidade do seu processo formativo, pois muitos privilegiam o trabalho em detrimento da formação.

No **Quadro 6** temos relatos de alguns professores-alunos que se identificam com o curso Licenciatura em Química do Parfor.

Quadro 6 – Avaliação da questão 4.4

4.4) Você se identifica com o curso de Licenciatura em Química do Parfor?	
Aluno	Identificação com o curso
SA-06	<i>É um curso que está ligado na área das ciências e ministro aula de Matemática e Ciências.</i>
SA-08	<i>Gosto do curso e é a licenciatura que me identifica.</i>
SA-10	<i>Porque eu gosto das ciências exatas como matemática, física e química e nesse curso tem abordagem dessas três ciências.</i>
SA-20	<i>Pois sinto-me atraída pela área, fantástica, fascinante. Isso facilita o aprendizado.</i>

Percebemos nas falas o nível de satisfação dos alunos com o curso. Observamos também que boa parte dos alunos trabalha com disciplinas próximas ao eixo a que pertence a Química, facilitando desta forma a identificação com o curso. Assim, acreditamos que teremos futuramente bons profissionais na educação.

Tabela 18 – Avaliação da questão 4.5

4.5) Se tivesse mais opções de curso do Parfor, qual seria sua escolha?		
Outros cursos superiores	Quantidade	Valor relativo (%)
Não escolheria outro	4	16,67
Física	6	25,00
Matemática	5	20,83
Geografia	4	16,67
História	3	12,50
Biologia	2	8,33
Letras	2	8,33
Gestão ambiental	1	4,17
Gestão em saúde pública	1	4,17
Inglês	1	4,17
Libras	1	4,17
Pedagogia	1	4,17

De acordo com a avaliação da questão 4.5 (**Tabela 18**), a maioria (83,33%) dos professores-alunos se tivesse mais opções de curso do Parfor faria outra escolha. Os cursos ora escolhidos pelos estudantes seriam em ordem decrescente: Física (25,00%), Matemática (20,83%), Geografia (16,67%), História (12,50%), Biologia (08,33%), Letras (08,33%), Gestão Ambiental (04,17%), Gestão em Saúde Pública (04,17%), Inglês (04,17%), Libras (04,17%) e Pedagogia (04,17%). Por outro lado (16,67%) não escolheriam outro curso. Também tivemos 2 alunos que não responderam a questão.

Observamos que o próprio programa é limitado, uma vez que nem sempre os cursos ofertados atendem às demandas locais e o que a sociedade deseja.

Verificamos também que mesmo planejando as demandas, às vezes, esbarramos nas limitações orçamentárias impostas.

Enfim, torna-se evidente que a maioria trocaria o curso que estão fazendo por outro também ligado a área da educação, o que demonstra a satisfação com a profissão. Um profissional satisfeito desempenha suas atividades positivamente, contribui para seu crescimento individual, profissional, familiar e melhora consideravelmente sua Qualidade de Vida. Afinal, estando o profissional satisfeito com o que faz, com certeza a produção do conhecimento e desenvolvimento de sua profissão serão maiores e conseqüentemente teremos uma sociedade mais justa.

Sobre essa situação Silva (2014) em sua pesquisa observa

A universalização do acesso à educação fez com que pessoas leigas tivessem a oportunidade de ensinar em cidades onde a demanda de trabalho é grande e a oferta não existe, a escolha pela docência seria quase que inevitável - foi o que ocorreu em zonas mais rurais. Entretanto, é importante ressaltar que ao longo da entrevista, foi possível verificar que apesar de não ter sido por "escolha", os professores-cursistas gostavam do que faziam, relatando que se sentiam realizados quando seus alunos conseguiam alcançar êxito.

Ainda sobre a escolha profissional Tartuce et al. (2010) acrescentam

quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares, nem sempre compatíveis com seus desejos. Esses aspectos de ordem individual e contextual são essenciais para compreender a atratividade da carreira docente na percepção do jovem, ou seja, a opção ou não pelo magistério deve ser analisada considerando fatores intrínsecos e extrínsecos.

A questão 4.6 do questionário teve como objetivo recolher sugestões dos professores-alunos com relação às melhorias que poderiam ser realizadas no Curso de Licenciatura em Química do Parfor. Vejamos as falas dos sujeitos da pesquisa no **Quadro 7**.

Nas falas dos alunos destacamos: a) alguns estão satisfeitos com forma como o curso é conduzido; b) boa parte sente angústia quanto a escolha dos professores que ministram as aulas e a interação dos mesmos com a turma; c) alguns sugeriram cumprimento do conteúdo programático e uso de metodologias aliadas a realidade da turma; d) melhorar as condições do laboratório de Química para atender as aulas práticas, bem como aumentar a carga horária destinada ao uso das atividades

práticas em laboratório; e) alguns recomendaram aumento no valor dos auxílios; f) abrir novos cursos na área da educação; e g) realizar manutenção da infraestrutura do prédio do IFMA.

Quadro 7 – Avaliação da questão 4.6

4.6) Dê sugestões para melhoria do Curso de Licenciatura em Química do Parfor:	
Aluno	Sugestões para melhoria do curso de Química
SA-01	<i>O curso está muito bom, não vejo necessidade de melhorar.</i>
SA-10	<i>Na instituição IFMA, o curso de Química do Parfor está sendo desenvolvido dentro das minhas expectativas e não há muito que acrescentar. O que eu sugeriria seria a diminuição do tempo de graduação que é de quatro anos, pois é um curso para professores adultos que tem pressa e urgência na sua graduação.</i>
SA-16	<i>Até esse período não tenho nada a declarar. A maioria dos professores são excelentes, um ou outro que entraram em conflito com alguns alunos da turma.</i>
SA-02	<i>Ter cuidado na escolha dos professores contratados, porque alguns deixam a desejar.</i>
SA-07	<i>Seria muito bom se os professores que ministrasse as aulas cumprissem a fundo o programa e ajustasse suas metodologias de acordo com a realidade da turma.</i>
SA-14	<i>Professores com didática melhor.</i>
SA-15	<i>Nas disciplinas de cálculos os professores ter mais paciência ao explicar o conteúdo é muito corrido, quando pensamos que estamos aprendendo, já tem algo novo.</i>
SA-23	<i>Estratégia de planejamento por parte dos professores.</i>
SA-06	<i>Com relação as melhorias eu considero que deveria melhorar o auxílio pois quem mora longe não é suficiente para as despesas. E um fato que considero como melhoria é integração dos professores com os alunos na forma de aplicação dos conceitos levando em conta os conhecimentos dos alunos que na sua maioria não tem nem o básico.</i>
SA-08	<i>Abrir mais portas para novos cursos diferentes na área da educação. Aumento nas bolsas como os auxílios, é muito pouco, pois moro na zona rural e o gasto é muito alto.</i>
SA-13	<i>Trazer outros cursos para que mais pessoas possa adquirir uma graduação.</i>
SA-20	<i>Melhorar as condições do laboratório de química. Aumentar a carga horária destinada ao uso das atividades práticas em laboratório. Fixar uma sala de aula para o Parfor.</i>
SA-21	<i>Melhorar o ambiente de ensino pois o Campus Açailândia está sucateado com muitas infiltrações e com o ar condicionado em péssimas condições.</i>
SA-09	<i>1) Melhorar o ambiente. Parece que o Campus Açailândia está sucateado. Se o contexto econômico, político do país não favorece que a administração comunique pois está precário o local. 2) O curso é ótimo. O Senhor Ednaldo está de parabéns. A nossa coordenadora Denise é uma ótima profissional que ela continue assim. Será uma grande perda a sua saída do Campus.</i>

Quanto à questão da infraestrutura do polo do Curso de Pedagogia do Parfor localizado no município de São Paulo de Olivença-AM, Oliveira (2015) relatou que todos os cursistas afirmaram que esta precisava ser melhorada.

De igual modo Sousa (2014), ao estudar o Curso de Educação Física do Parfor, revelou que a estrutura física da UNEB estava precária e acrescenta que

Através dos relatos, percebemos que a “lógica dos tempos rápidos” de formar em “massa” o maior número possível de professores, e a “lógica de custo-benefício” de formar com baixos custos, se impõem enquanto elementos determinantes na formação dos professores nas atuais políticas educacionais. Os problemas de estrutura física estão relacionados com a expansão desordenada da UNEB, que através da criação e oferta de novos cursos não tem sido acompanhada de estrutura adequada para seu funcionamento, o que denota existir uma preocupação com a expansão, com a quantidade, porém, sem levar em consideração as condições para uma qualidade destes cursos. Outro elemento é a condição de provisoriedade dos cursos do PARFOR.

É preciso haver expansão, mas também ter investimentos necessários para que os cursos oferecidos pelo Parfor tenham qualidade, que o profissional da educação se desenvolva completamente e cumpra o papel que a sociedade espera dele.

De acordo com Garcia (1999), poucos pesquisadores estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra. Na mesma de linha de pensamento Saviani (2009) alerta: É imprescindível ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Desse modo, é inegável discutir mudanças no processo de ensino e na profissionalização do professor sem que os diversos atores do sistema escolar estejam envolvidos.

Portanto, verificamos que o curso de Licenciatura em Química do Parfor, oferecido no IFMA - Campus Açailândia, passa por alguns problemas, mas, nada que impossibilite que as aulas sejam ministradas. Por outro lado, a condição de funcionamento do curso interfere na qualidade da formação do professor, e a formação deste interfere na qualidade da educação básica, pois é exatamente nesse espaço que esses professores atuam. Enfim, soluções na medida do possível são necessárias para garantir condições adequadas na formação de professores.

Outrossim, esses resultados poderão ser transformados em informações importantes, baseadas em indicadores de Qualidade de Vida, para subsidiar o desenvolvimento de ações no processo de planejamento das políticas públicas da

formação de professores-alunos que estão em pleno gozo de suas faculdades laborais, favorecendo melhores condições de acompanhamento da QV do aluno, propiciando um maior alcance e trazendo melhores resultados na educação. Assim como, redefinindo e estabelecendo ações na tomada de decisões para que venhamos obter um melhor desempenho dos professores-alunos enquanto em processo formativo, e que no futuro não tenhamos mais estudantes desestimulados.

5 CONCLUSÕES

Na atualidade, é certo que temos sempre que nos preocupar com a Qualidade de Vida. A análise ora apresentada deixa isso bem claro, pois as colocações dos sujeitos de nossa pesquisa demonstraram inquietações com a sua QV em relação ao trabalho, família e estudo.

Nosso estudo teve 28 questões divididas em quatro dimensões.

A primeira dimensão se pautou em identificar dados do graduando. Verificamos que a maioria é do sexo feminino, se considera de cor parda, estar localizado na faixa etária de 26 a 40 anos, recebe de 1 a 3 salários mínimos, a principal fonte de renda vem da educação, é casado(a) ou mora com um(a) companheiro(a), tem filho(s) e mora na zona urbana.

A segunda dimensão teve como objetivo buscar dados quanto à formação do aluno. Deparamo-nos com estudantes em que a maioria tinha ensino superior e alguns até especialização. A formação dos que tinham curso superior era voltada exclusivamente para a área de licenciatura e que estudaram em instituição pública ou privada paga sem o auxílio de bolsas de estudo.

A terceira dimensão, que trata da atuação profissional e qualidade de vida, vem de encontro ao principal objeto de estudo desta pesquisa. Identificamos que apenas 37,50% dos estudantes têm vínculo empregatício estável através de concurso público. Por outro lado, os professores-alunos apresentam carga horária semanal de trabalho está entre 10 e 40 horas, sendo que a maioria (71,43%) ultrapassa 20 horas semanais em sala de aula. Os dados revelaram que, com exceção de um aluno, todos tem mais de 4 anos de experiência no magistério e que os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua experiência profissional. Uma ocorrência importante é que o tempo dedicado aos estudos e o trabalho semanal tem influenciado sua relação familiar, tanto positivamente como negativamente. Positivamente, porque com os conhecimentos adquiridos, tem contribuído na ajuda da realização de tarefas do conteúdo de Química de amigos e familiares. Negativamente, por passar os finais de semana estudando, em detrimento ao convívio familiar. Mesmo com tantos problemas enfrentados no dia a dia, os alunos se sentem bastante motivados e realizados com a profissão de professor.

A quarta dimensão traz dados da experiência dos professores-alunos como alunos do Parfor. Apuramos que a maioria estão em busca de ampliar seus conhecimentos, estão satisfeitos com o horário de aula, exceto aulas aos domingos, se identificam com o curso de Licenciatura em Química, mas que escolheriam outro curso se tivesse opções. Revelam que estão gostando do curso, mas preocupam-se com a escolha de professores que ministram as aulas. Lembram que é preciso melhorar as bolsas de auxílio, e sobretudo, o ambiente de ensino, como a infraestrutura do prédio do IFMA - Campus Açailândia, as condições do laboratório de química. Em seus argumentos reivindicam melhoria no laboratório, pois alegam falta de equipamentos e materiais para a realização das aulas práticas.

As ponderações dos sujeitos indicam o quanto os atos de estudar e trabalhar afetam suas vidas, modificando rotinas, interferindo nas relações familiares, entre cônjuges e até mesmo com os filhos. As três jornadas de trabalho (profissional, familiar e educacional) estão influenciando sua QV e acabam comprometendo seu processo formativo. Apesar de todas essas dificuldades, há relato *“de que é algo passageiro e é para um bem maior”*.

Diante dessas revelações, verificamos que permanecer no processo formativo não é fácil, pois no dia a dia há muitos obstáculos a serem enfrentados.

Dentro da perspectiva desse estudo, concluímos que a maioria dos professores-alunos está com a QV comprometida, pois as múltiplas atividades estão interferindo em sua vida familiar. Apesar de tudo, estão assimilando os ensinamentos repassados e isto está produzindo frutos em seu convívio tanto social como familiar. É necessário que se faça adequações para que no futuro não se tenha um profissional frio, individualista, capitalista, sem se preocupar com ações sociais e frustrado por culpa dos erros do passado.

Espera-se, que este trabalho dissertativo seja fonte geradora de reflexões de como está se dando a expansão da educação superior voltada para a formação de professores sem se preocupar com a QV de seus estudantes, além de pensarmos também em encontrar formas para superar a falta de aporte de recursos necessários, buscando contribuir para que não tenhamos a intensificação do trabalho dos professores-alunos desta pesquisa. Que outros profissionais discutam e estudem os sujeitos que lidam com a docência no Ensino Básico.

Em virtude disto, o diálogo fica aberto, pois não podemos dar como finalizado a temática da natureza deste trabalho de dissertação de mestrado, mas permanecer

atentos a uma porta de entrada para futuros estudos sobre a QV do professor-aluno e das políticas públicas voltadas para a formação de professores implementadas pelo governo federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 5 n. 2, p. 103-121, 2014.

ANJOS, J. C. **Formação de Professores no Curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO, C. R. P.; DUARTE, E. F.; LIMA, G. O.; SOARES, V. M. R. Análise crítica do PARFOR enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3706p.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BASTOS, R. S. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2013.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; NERY, A. C. B. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2016a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017a. Aprova, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 20 abr. 2017a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017b. Acrescenta os § 1º e § 2º ao artigo 34, alterar os incisos do artigo 34, a tabela do artigo 43 e a alínea "d" dos incisos V e VI do artigo 45 da Portaria 82, de 17 de abril de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 17 ago. 2017b.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009a. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 17 set. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009b. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 01 jul. 2009b.

_____. Presidência da República. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Ok falta o a

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro 2009c. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 30 jan. 2009c.

_____. Presidência da República. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016b. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 10 mai. 2016b.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALASSA, G. D. B. A importância de se trabalhar a auto-estima do professor. 22 abr. 2009. In: WEBARTIGOS. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-se-trabalhar-a-auto-estima-do-professor/17034>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB: relatório de gestão Parfor (2009-2013)**. Brasília: MEC, 2013. 110 p.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 24 ago. 2017. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 20 de ago. 2017.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2003. 634 p.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 101, p. 20-49, 2013.

CUNHA, M.C.; PUCETTI, R.; SOUZA, M. I. P. O. O PARFOR e a formação do professor de artes visuais: a transformação de docentes/estudantes. In: CONFAEB - CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: Arte/educação no pós-mundo, 23., 2013, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**... Porto de Galinhas: 2013. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72150>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. 1 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. 302 p.

FERNANDES, E. **Qualidade de vida no trabalho: como medir para melhorar**. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FERREIRA, C. T. Concepção e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR no Estado do Maranhão. In: ANPAE-MA - ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – SEÇÃO MARANHÃO, 1., 2013, Imperatriz. **Anais eletrônicos**... Imperatriz: FEST, 2013. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

FERRO, M. G. D. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção**. Universidade Federal do Piauí. Artigo 002. 2014. Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br/parfor/index/pagina/id/5492>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 5, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GUSMÃO, E. F. A.; COSTA, T. E. R.; MELO, M. A. Uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia desenvolvidos pela UFMA/ PARFOR. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015. **Anais eletrônicos...v.2**, n. 1, 2015, ISSN 2358-8829. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8341_09092015152526.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

GUSSO, G. D. F. **Diagnóstico de demanda em Florianópolis utilizando a Classificação Internacional de Atenção Primária: 2º edição (CIAP-2)**. 2009. 212f. Tese (Doutorado em Ciências: Emergências Clínicas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. **Evolução Histórica do Ensino Superior no Brasil**. Brasília, DF: Cofen, 2015. p.1-12. Disponível em: <<http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Evolucao-Historica-no-ensino-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. **Unidade de Federação e Mesorregião Geográfica do Município de Açailândia-MA**. 2017. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N6/2100055>>. Acesso em: 10 set. 2017.

IFMA. **Campus Açailândia inicia aulas de novas turmas de Ensino Superior**. 27 ago. 2012. Disponível em: <<https://acailandia.ifma.edu.br/2012/08/27/campus-acailandia-inicia-aulas-de-novas-turmas-de-ensino-superior/>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. 16 jul. 2015. Disponível em: <<https://proen.ifma.edu.br/programas-e-projetos/plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica-parfor/>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. A visão dos alunos do Curso de Pedagogia PARFOR/UNESP sobre a escola pública real e ideal. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014. **Anais eletrônicos...v.1**, n.1, 2014. ISSN: 2359-3822. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=2874>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MEC. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília-DF, 2007. 43 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=8475>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MEC. **Professor sem graduação pode se inscrever em licenciaturas**. 20 jan. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/21036-professor-sem-graduacao-pode-se-inscrever-em-licenciaturas>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MEIRINHOS, M. F. A. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua**. 2006. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Tecnologia da Informação). Universidade do Minho, Portugal, 2006.

MINOGUE, K. R. **O conceito de universidade**. Trad. de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MORAES, V. R. **Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013)**. 2014. 1971f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NASCIMENTO, D. S. **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. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

NASCIMENTO, I. V.; MORAES, L. C. S.; MELO, M. A. PARFOR: formação de professores-cursistas no Estado do Maranhão: o Curso de Pedagogia. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas-SP, v. 22. n. 2, p. 239-254, maio/ago., 2017.

NOGUEIRA, S. M. A.; MOURA, S. A. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 26., 2013, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoniaMartinsdeAlmeidaNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1984.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Repositório da Universidade de Lisboa**, Lisboa, Portugal, ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33, Dom Quixote, 1992. Disponível: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

OLIVEIRA, J. B. **O Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Município de São Paulo de Olivença (Am)**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (p. 5-28). Lisboa: APM, 2002. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

PRATES, D. C. PARFOR: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a constituir o ser e o fazer docente. In: ANPESUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <projetos/plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica-parfor/>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, p. 28-43, 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 2009, Florianópolis-Brasil. A expansão da educação superior: experiências e perspectivas. Florianópolis: INPEAU – UFSC. **Repositório Institucional da UFSC**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/23456789/35836>>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, São Paulo. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 28 de abr. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, P. **O Desenvolvimento Profissional de um Grupo de Professores Participantes de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2014.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, UFPB, 2013.

SOUSA, I. S. **A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/Uneb: Realidade, Tensões e Contradições**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2014.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul./set. 2014.

SUSIN, A. S. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto das Políticas de Formação Inicial: Pressupostos, Contrapontos e Desafios a Partir de Uma Experiência em Andamento**. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação: Ciências das Humanidades). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2015.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 455-477, maio/ago. 2010.

UEMA. **UEMA lança programa 'Ensinar' para formação de professores**. 26 abr. 2017. Disponível em: <http://www.ma.gov.br/uema-lanca-programa-ensinar-para-formacao-de-professores/>. Acesso em: 13 de jan. 2017.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: tendências da Educação Superior para o século XXI**. Brasília: CRUB, 1999.

VAZ, A. M. Reflexões éticas de pesquisadores e professores: empecilhos à prática de colaboração e efeitos da coadjuvação. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. 1 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 219-238.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WERTHER, W.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

ZEICHNER, K. M. A. **Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A	Requerimento direcionado à Diretoria de Desenvolvimento Educacional do IFMA – Campus Açailândia.	85
Apêndice B	Termo de consentimento para entrevista com os alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR do IFMA – Campus Açailândia.	86
Apêndice C	Questionário direcionado aos alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR do IFMA – Campus Açailândia.	87

Apêndice A – Requerimento direcionado à Diretoria de Desenvolvimento Educacional do IFMA – Campus Açailândia.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO
CAMPUS AÇAILÂNDIA**

REQUERIMENTO

À

Diretora de Desenvolvimento Educacional do IFMA – Campus Açailândia

Neste

Assunto: Termo de Consentimento para pesquisa acadêmica

Senhora Diretora,

Venho através deste, solicitar autorização para realizar pesquisa acadêmica para minha dissertação de Mestrado em Educação com os alunos do Curso de Licenciatura em Química do PARFOR. Informo que a participação dos alunos é de fundamental importância e que as respostas dos mesmos serão relatadas apenas para fins acadêmicos.

Nestes termos,

Solicito deferimento.

Açailândia-MA, 30 de junho de 2017

Jonatan Pereira Bastos
Siape: 1902959
Professor IFMA – Campus Açailândia

Apêndice B – Termo de consentimento para entrevista com os alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR do IFMA – Campus Açailândia.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa com os alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR.

Prezado(a),

Você está recebendo um questionário relacionado a uma pesquisa voltada ao PARFOR. Sua participação neste estudo é completamente voluntária, mas sua participação é de fundamental importância e suas respostas serão estritamente confidenciais. Os dados desta pesquisa serão relatados apenas para fins acadêmicos. Os resultados dessa pesquisa constarão em dissertação de Mestrado produzido pelo aluno, **Jonatan Pereira Bastos**, do curso de Mestrado em Educação.

Muito obrigado pelo seu tempo e apoio.

Atenciosamente,

Jonatan Pereira Bastos

Açailândia-MA, 30 de junho de 2017

Assinatura

Apêndice C - Questionário direcionado aos alunos do curso de Licenciatura em Química do PARFOR do IFMA – Campus Açailândia.

1. DADOS DO GRADUANDO

1.1 Gênero:

- Masculino
 Feminino

1.2 Como você se considera:

- Branco(a)
 Pardo(a)
 Preto(a)
 Amarelo(a)
 Indígena

1.3 Qual a faixa etária?

- Até 20 anos
 Entre 21 e 25 anos
 Entre 26 e 30
 Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50
 Acima de 50 anos

1.4 Sua renda se encontra na faixa:

- Menor que 1 salário mínimo
 De 1 a 3 salários mínimos
 Entre 3 a 5 salários mínimos
 5 ou mais salários mínimos

1.4.1 Qual seu vínculo empregatício?

1.5 Qual(is) sua(s) fonte(s) de renda?

1.6 Estado civil:

- Solteiro(a)
 Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a)
 Separado(a) / divorciado(a)
 Viúvo(a)
 Outros

1.7 Possui filhos?

() Não

() Sim Quantos? _____

1.8 Onde você reside:

() Zona Urbana. Qual município? Bairro em que mora? _____

() Zona Rural. Qual? Pertence a qual cidade? Qual a distância da zona urbana?

2. FORMAÇÃO:

2.1 Nível de formação antes do ingresso no curso de Licenciatura em Química do Parfor:

() Ensino básico

() Ensino superior

() Pós-Graduação

2.2 No caso de ensino superior especifique o curso e em qual instituição você estudou?

2.3 No caso de Pós-Graduação especifique o curso e em qual instituição você estudou?

2.4 O curso de sua primeira graduação possui relação com a atual área de atuação profissional?

() Sim

() Não

2.5 Cursou primeira graduação em:

() Instituição pública

() Instituição privada paga

() Instituição privada com bolsa integral

() Instituição privada com bolsa parcial

() _____

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL E QUALIDADE DE VIDA

3.1 De que forma você tomou conhecimento sobre o curso de Licenciatura em Química oferecido pelo Parfor?

3.2 Caso esteja atuando no magistério, qual sua carga horária semanal?

- Até 10 h
 Entre 10 e 20 h
 Entre 20 e 30h
 Entre 30 e 40h
 Acima de 40 h

3.3 Tempo de experiência no magistério:

- Menos de 1 ano
 Entre 1 e 3 anos
 Entre 4 e 8 anos
 Entre 9 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos
 Acima de 21 anos

3.4 Você recebe auxílio do IFMA?

- Não
 Sim. Que tipo de auxílio? Qual valor? _____

3.5 Quanto a sua atuação no magistério:

- Educação Infantil. Tempo: _____
 Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Tempo: _____
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Tempo: _____
 Ensino Médio (1º ao 3º ano). Tempo: _____
 Ensino Superior. Tempo: _____

3.6 Os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua experiência profissional?

3.7 O tempo dedicado aos estudos no curso de Licenciatura em Química do Parfor tem influenciado sua relação familiar?

Sim.

Por quê? _____

Não

Por quê? _____

3.8 Em que medida você avalia sua motivação no curso de Licenciatura em Química do Parfor?

Muito baixa

Baixa

Média

Alta

Muito alta

3.9 Você se sente realizado com a profissão que escolheu (ser professor)?

Nada

Muito pouco

Médio

Muito

Completamente

4. EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE NO PARFOR

4.1 O que o motivou a fazer o curso de Licenciatura em Química no Parfor?

4.2 Qual período você está frequentando no curso de Licenciatura em Química no Parfor?

4.3 Você está satisfeito com os horários de aula atual?

() Sim

() Não. Qual a sua sugestão?

4.4 Você se identifica com o curso de Licenciatura em Química do Parfor?

() Sim

() Não. Por quê? _____

4.5 Se tivesse mais opções de curso do Parfor, qual seria sua escolha? Por quê?

4.6 Dê sugestões para melhoria do Curso de Licenciatura em Química do Parfor:

Muito obrigado!

ANEXOS

Anexo A	Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 - Regulamento Parfor	93
Anexo B	Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017 que altera a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.	114

Anexo A - Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 - Regulamento do Parfor.

PORTARIA Nº 82, DE 17 DE ABRIL DE 2017.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no exercício de suas competências previstas na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, com atribuições regidas pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017;

CONSIDERANDO as definições da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, conforme Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resolve:

Art. 1º Aprovar, na forma do anexo, o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DOU.

ABÍLIO BAETA NEVES

ANEXO I

REGULAMENTO DO PARFOR

CAPÍTULO I – DAS DEFINIÇÕES

Art. 1º O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores.

Art. 2º O Parfor visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica.

Art. 3º A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

- I. Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação;
- III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica.

Art. 4º O Parfor será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

CAPÍTULO II – DOS PARTICIPES

Art. 5º Os estados e municípios, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, terão as seguintes atribuições:

- I. Indicar à Capes, por meio de ofício encaminhado para o e-mail deb@capes.gov.br, servidor(es), preferencialmente de seu quadro permanente, informando nome(s) completo(s), CPF e matrícula, se houver, que será o(s) responsável(eis) pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito de sua rede e também:
 - a) pelos atos a serem realizados na Plataforma Freire;
 - b) Acompanhar as atividades do Parfor no âmbito de sua rede;

- c) Acompanhar o desempenho acadêmico e a taxa de evasão dos matriculados de sua rede, mantendo o (a) secretário (a) informado (a), bem como auxiliar as IES na definição de estratégias para diminuir as desistências de alunos no Parfor;
- d) Realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que:
 - i. A pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula;
 - ii. A secretaria aprova a participação do docente no curso de formação garantindo sua liberação nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;
- II. Orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;
- III. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;
- IV. Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilizem a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial;
- V. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação;
- VI. Apresentar, sempre que solicitado, informações quanto à demanda por formação de sua rede;
- VII. Manter o cadastro Educacenso atualizado.

Art. 6º São atribuições da Capes:

- I. Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos;
- II. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas;
- III. Transferir os recursos às IES, nos termos da legislação federal pertinente;
- IV. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor;
- V. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto, após verificação do cumprimento das atividades do bolsista.
- VI. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES;

Art. 7º As IES que aderirem ao Parfor são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do programa na IES e nos órgãos competentes, e terão as seguintes atribuições:

- I. Promover a divulgação das ações do Parfor;

- II. Apresentar sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;
- III. Implantar as turmas especiais pactuadas;
- IV. Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do Parfor;
- V. Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- VI. Encaminhar à Capes as informações e documentos que forem solicitados para a formalização do instrumento para a transferência dos recursos, nos prazos estabelecidos;
- VII. Selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do Parfor sob sua responsabilidade no Sistema de Gestão de Bolsas - SGB, de acordo com as normas expedidas pela Capes;
- VIII. Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do Parfor;
- IX. Definir e informar aos alunos, no ato da matrícula, quais são as normas acadêmicas sobre a recuperação dos componentes curriculares perdidos, trancamento de matrícula, entre outras regras que se referirem às especificidades das turmas especiais do Parfor;
- X. Quando tratar-se de curso de segunda licenciatura, exigir do aluno, comprovação que possui grau em licenciatura.
- XI. Efetivar a matrícula do aluno selecionado na IES e, em seguida, registrar o número de matrícula na Plataforma Freire, bem como atualizar anualmente a situação da matrícula do aluno nesse sistema.

Art. 8º Os alunos matriculados nos cursos Parfor deverão:

- a) Dedicar-se às atividades acadêmicas do curso;
- b) Ter aproveitamento positivo nas disciplinas;
- c) Tomar conhecimento de seus direitos e deveres quanto à sua participação no Parfor e no curso de formação.

Art. 9º Os alunos matriculados nas turmas especiais do Parfor terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando houver norma previamente estabelecida nos termos do disposto no inciso "IX" do art. 7º.

Art. 10 As turmas implantadas no âmbito do Parfor são implantadas em regime especial, assim, o aluno que reprovar em disciplina somente terá garantida a matrícula no componente perdido se houver nova oferta do curso pelo Parfor ou conforme o que dispuser as normas da IES sobre o assunto.

Art. 11 O aluno terá direito a uma única matrícula ativa no Parfor.

CAPÍTULO III – DOS CURSOS E TURMAS

Art. 12 Podem ofertar turmas especiais no Parfor as instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação que apresentem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

Art. 13 Quando tratar-se de Instituição Federal de Educação Superior e as da iniciativa privada sem fins lucrativos, as turmas especiais somente poderão ser implantadas em cursos de licenciatura que estejam devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC e que, quando avaliados, apresentem Conceito de Curso – CC igual ou superior a 3.

Art. 14 Quando tratar-se de IES do sistema estadual e municipal cujo curso não esteja cadastrado no e-MEC, poderá ser admitida a implantação de turmas especiais mediante apresentação do documento de autorização do curso pelo órgão credenciado no ente federado para tal fim e aprovação pela Capes.

Art. 15 Nas IES privadas sem fins lucrativos, as turmas serão compostas, exclusivamente, por alunos do Parfor, não sendo admitida a inclusão de alunos pagantes.

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

Art. 16 Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do Parfor são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do estado ou do município.

Art. 17 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos.

Parágrafo único Excepcionalmente poderá ser admitido formação de turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados com autorização da Capes.

Art. 18 AS IES somente poderão desativar ou juntar turmas especiais com a autorização da Capes.

Art. 19 Quando, em função da evasão, a quantidade de matriculados por turma alcançar o número de 10 alunos, as IES deverão informar a Capes que, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação, o coordenador geral e o de curso, se reunirão para dirimir sobre o assunto.

Art. 20 As turmas especiais ofertadas nos cursos de licenciatura serão disponibilizadas na Plataforma Freire, no endereço eletrônico www.freire.capes.gov.br onde os professores da rede pública de educação básica poderão realizar sua pré-inscrição.

Art. 21 Somente poderão se pré-inscrever nos cursos ofertados pelo Parfor os profissionais da rede pública de educação básica que estejam cadastrados no Educacenso em uma das categorias relacionadas para a função docente.

Art. 22 A pré-inscrição não garante vaga e matrícula na IES. Os pré-inscritos serão submetidos ao processo seletivo determinado pelas IES e os selecionados deverão comprovar, no ato da matrícula, possuir os requisitos para a participação no Programa, bem como atender as normas acadêmicas da IES.

CAPÍTULO IV – DO APOIO FINANCEIRO

Art. 23 A aprovação do número de turmas a serem implantadas será realizada com base na disponibilidade de recursos existentes no orçamento da Capes para a execução do Parfor.

Art. 24 A Capes responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas nas modalidades estabelecidas neste regulamento.

Art. 25 As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do Parfor.

Art. 26 A concessão e a transferência de recursos de custeio e capital serão realizadas mediante aprovação de Plano de Trabalho e formalização de um dos seguintes instrumentos, nos termos das normas sobre transferência de recursos pela União:

- I. Termo de Execução Descentralizada, quando tratar-se de IES da esfera federal;
- II. Termo de Convênio, quando tratar-se de IES das esferas estadual e municipal;
- III. Termo de Colaboração, quando tratar-se de entidades privadas sem fins lucrativos;
- IV. Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa – Auxpe, em casos excepcionais, nos termos da Portaria nº 59 de 14 de maio de 2013.

Art. 27 Os recursos de custeio repassados no âmbito do programa são destinados a atender os seguintes tipos de despesas:

- I. Material de consumo – despesas relativas à aquisição de material para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos;
- II. Diárias nacionais e auxílio deslocamento que serão pagos nos termos dos valores estabelecidos pela Capes no art. 28, destinadas a viabilizar a participação dos Coordenadores, Professores, alunos e palestrantes em atividades acadêmicas e pedagógicas do Parfor;

- III. Passagens aéreas nacionais, adquiridas em classe econômico-promocional, bem como terrestres ou fluviais, todas nacionais, destinadas a viabilizar a participação dos Coordenadores, Professores, alunos e palestrantes em atividades acadêmicas e de campo do Parfor;
- IV. Serviços de terceiros – Pessoa Jurídica;
- V. Serviços de terceiros – Pessoa Física;
- VI. Obrigações tributárias e contributivas, limitadas ao percentual máximo de 30% do valor da rubrica de Serviços de terceiros – Pessoa física.
- VII. Exclusivamente para as entidades privadas sem fins lucrativos, é permitida a destinação do percentual de até 15% para despesas administrativas, conforme parágrafo único do art. 38, §1º, inciso II da Portaria interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016.

Art. 28 Os valores aplicados às diárias no âmbito do Parfor são os constantes no item “E” do anexo I do Decreto nº 6.907, de 21 de julho de 2009.

Art. 29 Aos coordenadores, professores e alunos dos cursos Parfor que tiverem trabalhos sobre o Parfor aprovados em eventos científicos de relevância nacional e internacional poderão ser concedidas diárias e passagens, condicionada à autorização prévia da Capes.

Parágrafo único O Coordenador Geral do Parfor na IES deverá encaminhar ofício à Capes solicitando a autorização, acompanhado da cópia do trabalho e da carta de aceite para a análise.

Art. 30 Poderão ser concedidos recursos de capital no valor correspondente ao percentual de 30% do total de custeio, quando houver disponibilidade de recursos na dotação orçamentária da Capes para esse fim.

Art. 31 São recursos de capital os destinados, exclusivamente, à aquisição de equipamentos e materiais permanentes abaixo elencados:

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

Art. 32 São itens não financiáveis as despesas não autorizadas nos termos da Lei de Diretrizes Orçamentárias publicada para cada exercício, e ainda:

- a) Aquisição de veículos de qualquer espécie, salvo se houver autorização formal da Capes;
- b) Obras de qualquer natureza;
- c) Assinaturas de periódicos de caráter não científicos;
- d) Diárias e passagens internacionais, salvo se houver autorização formal da Capes;

- e) Pagamento regular a pessoa física que possa caracterizar vínculo empregatício;
- f) Contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal);
- g) Pagamento de despesas com luz, água, telefone e esgotamento sanitário, bem como outras despesas entendidas como de custeio regular das instituições, consideradas como contrapartida obrigatória das IES envolvidas no programa, exceto para as entidades privadas sem fins lucrativos que poderão alocar estas despesas na rubrica de despesas administrativas;
- h) Pagamento a qualquer título, inclusive bolsa de estudos, a militar ou a servidor público da ativa, ou a empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados a contas de quaisquer fontes de recursos, salvo nas hipóteses previstas em leis específicas e na Lei de Diretrizes Orçamentárias;
- i) Não serão permitidos, em nenhuma hipótese, os pagamentos de pró-labore, consultoria, gratificação, assistência técnica ou qualquer outro tipo de remuneração para professores visitantes, ou não visitantes, ministrarem palestras, cursos, seminários ou aulas, apresentarem trabalhos, participarem de bancas examinadoras ou de trabalhos de campo com recursos de custeio deste programa;
- j) Despesas com festas, recepções ou *coffee break*;
- k) Despesas, de qualquer tipo, que não sejam utilizadas estritamente para aplicação nas turmas ofertadas no Parfor;

Parágrafo único. Serão observadas as vedações contidas no art. 38 da Portaria Interministerial nº424/2016.

Art. 33 É vedada a utilização dos recursos de custeio com aquisição de bens de capital e vice-versa.

Art. 34 O montante de recursos de custeio do Parfor será calculado com base no número de turmas especiais em andamento, da seguinte forma:

- I. Para turmas que funcionem nas dependências da IES ou de seus campi o valor de R\$ 30.000,00 (Trinta mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 15.000,00 (Quinze mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial do PARFOR;
- II. Para turmas que funcionem distantes até 300 km da sede ou de seus campi, será repassado o valor de R\$ 35.000,00 (Trinta e cinco mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 17.500,00 (dezessete mil e quinhentos reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial Parfor. Para efeito deste cálculo, a referência será o campus da IES mais próximo da localidade do funcionamento da turma;

- III. Para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo, poderá ser concedido adicional no valor de R\$ 10.000,00 (Dez mil reais) por turma, por ano – ou R\$ 5.000,00 (Cinco mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial. As turmas implantadas nessas localidades deverão ser indicadas no Plano de Trabalho.

Art. 35 O montante de repasse anual para cada IES será calculado com base nas turmas efetivamente implantadas e somente será realizado após registro do número da matrícula de todos os alunos na Plataforma Freire.

Art. 36 As IES das esferas estaduais e municipais ficam obrigadas à contrapartida financeira nos termos definidos na Lei Orçamentária Anual do exercício correspondente à formatura do convênio.

Parágrafo único A contrapartida deverá ser depositada na conta vinculada ao convênio, de acordo com o previsto no Cronograma de Desembolso constante do Plano de Trabalho aprovado. As parcelas anuais somente serão repassadas mediante comprovação do depósito da contrapartida.

Art. 37 É facultada a utilização dos recursos financeiros da contrapartida com a aquisição de equipamentos e materiais permanentes.

Art. 38 O repasse de recursos, bem como toda e qualquer revisão da base de cálculo ficam condicionados à existência de crédito na dotação orçamentária da Capes.

Art. 39 Todas as IES ficam obrigadas a apresentar os documentos e relatórios relativos ao Programa sempre que solicitado pela Capes e pelos órgãos de auditoria.

CAPÍTULO V – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 40 Todas as IES estaduais, municipais e privadas sem fins lucrativos participantes do Parfor, que receberem recursos ou bolsas ficam sujeitas à prestação de contas nos termos da Portaria Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016, da Lei 13.019/2014 e das normas da Capes, da seguinte forma:

- a) Apresentação anual de relatório de cumprimento de objeto – será cumprida por meio da atualização dos dados de matrícula na Plataforma Freire e das informações solicitadas pela DEB nos prazos definidos pela Capes;
- b) Prestação de contas final – deverá ser enviada à Capes até 60 dias após o término da vigência do convênio ou do Auxpe; e até 90 dias quando se tratar de Termo de Colaboração. O prazo será contado a partir do dia imediatamente subsequente ao do encerramento da vigência do instrumento.

Art. 41 As Instituições Federais de Educação Superior – IFES que firmarem Termo de Execução Descentralizada – TED com a Capes ficam obrigadas ao disposto no

item “a” do art. 40 e à apresentação do relatório final do TED no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças –Simec.

CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

Art. 42 As IES que não firmarem qualquer dos instrumentos previstos no art. 26 e que implantarem turmas especiais no âmbito do Parfor, ficam obrigadas à formalização de Termo de Cooperação Técnica, para fazerem jus às cotas de bolsas.

Art. 43 As bolsas, no âmbito do Parfor, serão concedidas nas seguintes modalidades e valores:

Modalidade	Valor da parcela de bolsa por
Coordenador Geral	R\$ 1.500,00
Coordenador Adjunto	R\$ 1.400,00
Coordenador de Curso	R\$ 1.300,00
Coordenador Local	R\$ 1.100,00
Professor Formador I	R\$ 1.300,00
Professor Formador II	R\$ 1.100,00

Art.44. A indicação de bolsistas nas modalidades de Coordenador Geral, Adjunto e de Curso, bem como a seleção dos beneficiários da bolsa de Professor Formador é de inteira responsabilidade da IES, observados os requisitos mínimos obrigatórios estabelecidos nesta Portaria.

Parágrafo único O bolsista na modalidade de Coordenador Local deverá ser indicado ou selecionado pela secretaria de ensino ou órgão equivalente do município onde o bolsista atuará.

Art. 45 São requisitos mínimos obrigatórios para a concessão das modalidades de bolsa:

- I. **Coordenador Geral** – Para exercer a função de coordenador geral, são requisitos obrigatórios:
 - a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES e vinculado a curso de licenciatura;
 - b) Ser indicado pelo representante legal da IES;
 - c) Possuir graduação em nível superior e ter experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério, ou possuir título de mestre ou doutor;
 - d) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;
- II. **Coordenador Adjunto** – Para exercer a função de coordenador adjunto, são requisitos obrigatórios:
 - a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES e vinculado a curso de licenciatura;

- b) Ser indicado por representante legal da IES;
 - c) Possuir graduação em nível superior e ter experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério, ou possuir título de mestre ou doutor;
 - d) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;
- III. Coordenador de Curso** – Para exercer a função de coordenador de curso, são requisitos obrigatórios:
- a) Ser docente do quadro efetivo ativo da IES;
 - b) Ser indicado por representante legal da IES;
 - c) Possuir graduação em nível superior na mesma área do conhecimento do curso que irá coordenar e possuir mestrado ou doutorado concluído – podendo o *stricto sensu* ser na mesma área ou em áreas afins do conhecimento;
 - d) Ter experiência como docente de no mínimo 2 (dois) anos no magistério superior;
 - e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;
- IV. Coordenador Local** – Para exercer a função de coordenador local, são requisitos obrigatórios:
- a) Ser indicado pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente;
 - b) Ser servidor da secretaria de educação ou órgão equivalente do município sede da turma;
 - c) Possuir graduação em nível superior;
 - d) Comprovar experiência mínima de um ano de atuação na educação básica;
 - e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;
- V. Professor Formador I** – Para exercer a função de Professor Formador I, são requisitos obrigatórios:
- a) Ser docente do quadro efetivo da IES. Será admitida, quando necessário, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, dar-se-á preferência, a professores das escolas da rede pública da educação básica;
 - b) Ter sido selecionado pela IES;
 - c) Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
 - d) Possuir o título de doutor e comprovar experiência de no mínimo 3 (três) anos no magistério superior ou na educação básica;
 - e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;
- VI. Professor Formador II** – Para exercer a função de Professor Formador II, são requisitos obrigatórios:
- a) Ser docente do quadro efetivo da IES. Será admitida, quando necessário, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, dar-se-á preferência, a professores das escolas da rede pública da educação básica;
 - b) Ter sido selecionado pela IES;

- c) Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;
- d) Possuir o título mestre e comprovar experiência de no mínimo 2 (dois) anos no magistério;
- e) Assinar termo de compromisso, conforme Anexo II;

Art. 46 Todas as bolsas serão concedidas durante o período que compreender a vigência do instrumento firmado entre a Capes e a IES, observando o seguinte:

- I. A IES fará jus a uma quota de bolsa na modalidade de Coordenador Geral. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas especiais implantadas no âmbito do PARFOR na IES;
- II. As IES que tiverem mais de 20 turmas especiais em andamento farão jus a uma quota de bolsa na modalidade de Coordenador Adjunto. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas especiais implantadas no âmbito do Parfor. A concessão das quotas de Coordenador Adjunto somente será realizada por meio de solicitação formal da IES.
- III. A IES fará jus a uma quota de bolsa de Coordenador de Curso por curso. O Curso que possuir mais de 10 turmas especiais em andamento fará jus a 1 (uma) cota de coordenador de curso adicional. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas implantadas no curso sob sua coordenação.
- IV. A IES fará jus a uma quota de Coordenador Local por município fora da sede da IES que tenha turma especial em andamento. Os municípios que apresentarem mais de 10 turmas especiais em andamento farão jus a 1 (uma) quota de coordenador local adicional. O beneficiário desta modalidade de bolsa receberá a mensalidade enquanto estiver indicado para exercer a função e houver turmas implantadas no município sob sua coordenação.

Parágrafo único A IES terá o prazo de seis meses após o término da turma para integralizar o pagamento das bolsas concedidas.

Art. 47 A quantidade de quotas de bolsas de professor formador em cada IES será calculada com base na carga horária do curso e no número de turmas, devendo ser disponibilizada conforme o calendário do curso. Para o cálculo serão utilizadas as seguintes fórmulas:

- a) Cálculo das quotas de bolsa de professor formador

Carga horária Total do Curso – (Carga horária TCC + Carga horária estágio supervisionado) x Número de Turmas

15

b) Cálculo das quotas de professor formador para orientação de TCC

$$\frac{\text{Número de alunos com matrícula ativa}}{10} \times 4$$

c) Cálculo das quotas de professor formador para a supervisão de estágio

$$\frac{\text{Número de alunos com matrícula ativa}}{10} \times 4$$

Parágrafo único No semestre imediatamente subsequente ao término da turma, a IES poderá solicitar uma mensalidade adicional de bolsa na modalidade de Professor Formador para cada 15 alunos que necessitarem de recuperação de componente curricular. A solicitação será analisada pela Capes e se aprovada, esta procederá à inclusão da quota no SGB.

Art. 48 O bolsista que exercer mais de uma função no Parfor fará jus a apenas uma modalidade de bolsa.

Art. 49 É vedado aos bolsistas acumular o recebimento de bolsas do Parfor com programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE que tenham por base a Lei nº 11.273/200, com qualquer outro programa da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, salvo nos casos previstos em normas específicas.

Parágrafo único Para fins de verificação de acúmulo de bolsas, será considerado o período de realização das atividades do bolsista no Parfor.

Art. 50 A participação no Parfor na condição de bolsista não gera qualquer tipo de vínculo empregatício com a IES ou com a Capes.

Art. 51 Para atender à demanda dos cursos do Parfor quanto ao pagamento de bolsas a docentes que ministrarem disciplinas de Libras e que não atendem aos critérios de concessão de bolsa de Professor Formador, será permitida, excepcionalmente, a concessão de bolsa na modalidade de Professor Formador II com base nos critérios definidos no Art. 7º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 52 São atribuições dos bolsistas do Parfor:

I. Coordenador Geral e Adjunto

- a) Apresentar o quadro de oferta de turmas especiais na IES;
- b) Coordenar, promover e acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas, bem como realizar, em conjunto com os coordenadores de curso, a adequação do projeto pedagógico às especificidades dos alunos selecionados para turmas especiais;
- c) Elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela Capes referentes ao Programa;
- d) Participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao Parfor;
- e) Responsabilizar-se por manter atualizados, na Plataforma Freire, os dados das turmas especiais ofertadas pela IES no âmbito do Parfor;
- f) Realizar o cadastramento dos Coordenadores de Curso, Coordenadores Locais e Professores Formadores no Sistema de Gestão de Bolsas da Capes (SGB), mediante apresentação do Termo de Compromisso (Anexo II) devidamente preenchido e assinado e observando a comprovação dos requisitos para cada beneficiário;
- g) Manter arquivados na IES a documentação relativa aos cursos e de todos os bolsistas do Programa, pelo período de 10anos;
- h) Acompanhar as atividades dos bolsistas nas modalidades de Coordenador Adjunto e Coordenador de Curso;
- i) Exigir do Coordenador de Curso relatório de atividades certificando que os bolsistas do curso sob sua coordenação cumpriram suas atividades no Programa para fazerem jus ao pagamento da bolsa;
- j) Certificar os lotes de pagamento de bolsas gerados no SGB;
- k) Manter atualizado o cadastro dos bolsistas no SGB;
- l) Articular-se com o setores internos da IES na utilização dos recursos repassados à IES para o Parfor.

II. Coordenador de Curso

- a) Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas do Parfor;
- b) Propor e participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologias e elaboração de materiais didáticos para o Parfor;
- c) Participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela Capes relativos ao Parfor;
- d) Realizar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos professores formadores;
- e) Elaborar e acompanhar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação dos alunos;
- f) Realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o Coordenador Geral do Parfor na IES;
- g) Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados nos cursos Parfor;

- h) Acompanhar e supervisionar as atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação;
- i) Exigir dos Professores Formadores, professores orientadores e supervisores de estágios dos cursos sob sua coordenação, relatório de atividades, com a finalidade de realizar a certificação do pagamento da bolsa;
- j) Solicitar, ao Coordenador Geral, o cancelamento ou a suspensão do pagamento da bolsa de Coordenador Local e Professor Formador, Professor Orientador e Supervisor de estágio se for o caso;
- k) Auxiliar o Coordenador Geral na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- l) Manter o Coordenador Geral informado sobre o andamento e desenvolvimento do curso sob sua coordenação.

III. Coordenador Local

- a) Auxiliar o coordenador de curso e coordenador geral no desenvolvimento de suas atividades;
- b) Acompanhar as atividades das turmas do Parfor no município para o qual for indicado;
- c) Participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos relativos ao Parfor;
- d) Auxiliar o coordenador de curso no acompanhamento do registro acadêmico dos alunos matriculados nas turmas do município sob sua coordenação;
- e) Acompanhar e supervisionar o cumprimento das atividades dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio que atuam nas turmas especiais do município sob sua coordenação, com a finalidade de subsidiar a certificação do pagamento da bolsa pelo coordenador geral;
- f) Informar ao Coordenador de Curso a relação dos professores formadores, professores orientadores e supervisores de estágio aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- g) Solicitar o cancelamento ou suspensão ao Coordenador de Curso da bolsa concedida na modalidade de Professor Formador, se for o caso, devidamente justificado;
- h) Auxiliar o Coordenador de Curso na elaboração dos documentos solicitados pela Capes e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- i) Manter o Coordenador de Curso informado sobre o andamento e desenvolvimento das turmas no município.

IV. Professor Formador I e II

- a) Elaborar o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos;

- b) Adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos;
- c) Participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES relativos ao Parfor;
- d) Desenvolver as atividades das disciplinas, conforme os recursos e metodologias previstos no projeto político-pedagógico dos cursos ofertados no âmbito do Parfor;
- e) Realizar as avaliações dos alunos conforme o planejamento dos cursos;
- f) Apresentar ao Coordenador de Curso ou Local, ao final da disciplina ofertada ou sempre que solicitado, relatórios do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- g) Desenvolver, em colaboração com o Coordenador de Curso e o Local, os procedimentos metodológicos de avaliação;
- h) Colaborar, promover ou desenvolver pesquisas relacionadas ao Parfor;
- i) Auxiliar o Coordenador Geral, de Curso ou Local na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;
- j) Apresentar ao Coordenador de Curso ou Local o relatório de atividades exigido para a certificação do pagamento da bolsa.

Art. 53 A implantação e o pagamento das bolsas no âmbito do Parfor serão realizados por meio do Sistema de Gestão das bolsas – SGB, da seguinte forma:

- I. As bolsas nas modalidades de coordenador geral e adjunto serão realizadas pela Capes, mediante: ofício de indicação do representante legal da IES, termo de compromisso preenchido e assinado pelo beneficiário da bolsa e currículo *lattes* atualizado;
- II. As bolsas nas modalidades de coordenador de curso, coordenador local e professor formador serão realizadas pelo Coordenador Geral ou Adjunto, mediante termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado, bem como dos documentos comprobatórios dos pré-requisitos para esta modalidade de bolsa.

Art. 54 A senha de acesso ao SGB será concedida ao Coordenador Geral e ao Coordenador Adjunto, responsáveis pelo cadastramento e certificação do pagamento dos beneficiários das bolsas do Parfor.

Art. 55 Mediante solicitação formal da Pró-Reitoria de Graduação, poderão ser concedidas senhas de assistente com perfil destinado, exclusivamente, ao cadastramento de bolsistas no SGB.

Art. 56 Os titulares da bolsa de Coordenador de Curso e Coordenador Local terão acesso ao SGB com perfil de consulta. A solicitação da senha poderá ser encaminhada à Capes por meio do endereço eletrônico bolsa.parfor@capes.gov.br.

Art. 57 As bolsas concedidas no âmbito do Parfor serão pagas diretamente ao beneficiário, mediante depósito mensal na conta corrente pessoal do bolsista indicada no Termo de Compromisso.

Art. 58 A Capes fica autorizada a cancelar o pagamento da bolsa quando:

- I. For verificada irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;
- II. For constatado, por qualquer motivo, o não cumprimento, pelo beneficiário da bolsa, das atividades inerentes à sua função no Parfor;
- III. Constatar-se acúmulo indevido de benefícios.

Art. 59 A suspensão temporária ocorrerá nos seguintes casos;

- I. Quando houver necessidade de averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas;
- II. No período em que houver necessidade de apuração de irregularidades no funcionamento das turmas especiais.

Art. 60 A suspensão ou cancelamento da bolsa concedida nas modalidades de Coordenador Geral e Coordenador Adjunto poderá ser realizada, a qualquer tempo, a pedido do representante máximo da IES.

Art. 61 O cancelamento da bolsa concedida nas modalidades de Coordenador de Curso, Coordenador Local e Professor Formador poderá ser realizada, a qualquer tempo, pelo Coordenador Geral do Parfor, com aprovação da Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente.

Art. 62 As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pela Capes a título de bolsas no âmbito do Parfor, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante pagamento de Guia de Recolhimento da União (GRU), que deverá ser emitida no sítio eletrônico http://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/GRU_NOVOSITE/GRU_SIMPLES.ASP na qual o bolsista deverá indicar o nome e o CPF do bolsista e ainda:

- I. Se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pela CAPES deverão ser utilizados os códigos 154003 no campo "Unidade Gestora", 15279 no campo "Gestão", 68888-6 no campo "Código de Recolhimento e, ainda, o valor da bolsa a ser devolvida;
- II. Se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pela CAPES ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 154003 no campo "Unidade Gestora", 15279 no campo "Gestão", 28851-9 no campo "Código de Recolhimento" e, ainda, o valor da bolsa a ser devolvida;
- III. Para fins do disposto nos incisos I e II considera-se ano de pagamento aquele em que o respectivo crédito foi depositado na conta corrente do bolsista.

Art. 63 Incorreções nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo Coordenador Geral do Parfor no ateste do desenvolvimento das atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pela Capes, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 64 A Capes fica autorizada a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não atender aos critérios e/ou deixar de cumprir as atribuições previstas neste regulamento.

Art. 65 A fiscalização do cumprimento, pelas IES, das condições instituídas neste regulamento é de competência da Capes, assim como de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União.

Art. 66 Os documentos referentes aos critérios de seleção de bolsistas e de execução do Parfor deverão ser arquivados nas IES, durante o período de 10 (dez) anos a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas, e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle.

Art. 67 A Capes se reserva o direito de, a qualquer tempo, solicitar informações ou documentos adicionais sobre o processo de concessão de bolsas que julgar necessários.

Art. 68 As IES se responsabilizam pela devolução das bolsas concedidas e pagas em desacordo com as orientações da Capes.

CAPÍTULO VII – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 69 As bolsas concedidas antes da publicação desta Portaria ficam vigentes até 31/12/2017.

Art. 70 Todas as adequações oriundas desta publicação deverão ser realizadas até 31 de janeiro de 2018.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 71 Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito do Parfor por meio de expediente formal contendo necessariamente:

- I. Exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e
- II. Identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

Art. 72 Qualquer cidadão poderá denunciar irregularidades no desenvolvimento do Parfor, bem como solicitar as informações que julgar necessário, por meio do Serviço de Informação ao Cidadão – SIC, ambos disponíveis no sítio eletrônico da Capes: <https://capes.gov.br/acessoainformacao>

Art. 73 Os casos omissos serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES.

ANEXO II
TERMO DE COMPROMISSO DO
BOLSISTA

1. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA			
Nome completo:			CPF:
Data de nascimento:	Nacionalidade:	UF e Município de Naturalidade:	
RG/Orgão expedidor/Data de expedição:		Estado Civil:	Sexo:
Nome da Mãe:		Nome do Pai:	
Endereço Residencial:			CEP:
Telefone:	Celular:	E-mail:	
2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA			
IES:			Sigla:
Curso (somente para coordenadores de curso e professores formadores):		UF e Município de atuação:	
Função: <input type="checkbox"/> Coordenador Geral <input type="checkbox"/> Coordenador Adjunto <input type="checkbox"/> Coordenador de Curso <input type="checkbox"/> Coordenador Local <input type="checkbox"/> Professor formador I <input type="checkbox"/> Professor Formador II			
3. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA			
Titulação:	Area:	Tempo de exercício no magistério superior:	
		Tempo de exercício no magistério na educação básica:	
4. INFORMAÇÕES BANCÁRIAS			
Nome do Banco:			Número do Banco:
Número da Agência:	Número da Conta Corrente (Com dígito Verificador):		

Anexo B – Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017 que altera a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA Nº 159, DE 15 DE AGOSTO DE 2017

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPEL, no exercício de suas competências previstas na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, com atribuições regidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, resolve

Art. 1º Acrescentar os § 1º e § 2º ao artigo 34, alterar os incisos do artigo 34, a tabela do artigo 43 e a alínea "d" dos incisos V e VI do artigo 45 da Portaria 82, de 17 de abril de 2017, publicada no DOU de 20/04/2017, seção 1 página 23, que passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 34 ...

I. para as turmas que funcionarem na sede ou nos campi da IES, será concedido o valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por semestre;

II. para as turmas que funcionarem fora da sede ou dos campi da IES distantes até 300 km do município onde estiverem localizadas essas unidades, será concedido o valor R\$ 17.500,00 (dezessete mil e quinhentos reais) por semestre;

III. para as turmas que funcionarem fora da sede ou dos campi da IES, com distância acima de 300 km onde estiverem localizadas essas unidades, será concedido o valor R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por semestre;

IV. para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo, poderá ser concedido adicional no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por semestre. As turmas implantadas nessas localidades deverão ser indicadas no Plano de Trabalho.

§ 1º. Para efeito desta Portaria, a sede e os campi são aqueles cadastrados com essa denominação no sistema e-Mec ou órgão de regulação, avaliação e supervisão da educação superior.

§ 2º. O início e o encerramento do período de concessão do custeio serão calculados consoante as datas de início e término das turmas, observando os períodos de janeiro a junho como primeiro semestre e de julho a dezembro como segundo semestre.

Art. 43 ..

Modalidade	Valor da parcela de bolsa por modalidade
Coordenador Geral	R\$ 1.500,00
Coordenador Adjunto	R\$ 1.400,00
Coordenador de Curso	R\$ 1.400,00
Coordenador Local	R\$ 1.100,00
Professor Formador I	R\$ 1.300,00
Professor Formador II	R\$ 1.100,00

Art. 45 São requisitos obrigatórios para a concessão das modalidades de bolsa:

V. ...

d. Possuir o título de mestre ou doutor e comprovar experiência de no mínimo 3 (três) anos no magistério.

VI. ...

d. Possuir o título de pós-graduação lato sensu e comprovar experiência de no mínimo 3 (três) anos no magistério.

..."

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DOU.

ABÍLIO A. BAETA NEVES