

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DOS DOCUMENTOS DO PARFOR¹

Lianne Macedo Soares²
Sandra Márcia Campos Pereira³
Benedito Gonçalves Eugênio⁴

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou os discursos sobre qualidade da educação nos documentos normativos que instituem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) visando verificar seu impacto para a Educação Básica brasileira. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas e analisamos o contexto da produção de texto. O *corpus* da pesquisa é composto por quatro documentos normativos que instituem o PARFOR: o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 e o PARFOR presencial – Manual operativo, publicado via Web em 25/02/2014. Para analisar os documentos normativos que instituem o PARFOR foi utilizada a técnica da análise documental. Os eixos temáticos de análise foram: formação docente, desempenho escolar e concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR. A conclusão assinala que os conceitos de qualidade presentes nos documentos analisados estão relacionados com a qualidade dos cursos de formação ofertados pelo programa e com a qualidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Qualidade da educação. PARFOR. Educação Básica.

Abstract

This article presents the results of a research that analyzed the discourses on quality of education in the normative documents that institute the National Plan for the Formation of Teachers of Basic Education (PARFOR) aiming to verify its impact for Brazilian Basic

¹ Este artigo resulta da edição do conteúdo da dissertação de Mestrado “Os discursos sobre qualidade da educação em documentos normativos do Parfor”, cuja versão original encontra-se publicada no site da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (SOARES, 2019).

² Mestra em Ensino (PPGEn/UESB). Professora da Faculdade Pitágoras. E-mail: liannesoes@yaho.com.br

³ Doutora em Educação (UNESP). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UESB). E-mail: sandra.marcia@uesb.edu.br

⁴ Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UESB). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Education. We use the policy cycle approach and analyze the context of text production. The research corpus consists of four normative documents that institute PARFOR: Decree No. 6,755 of January 29, 2009, Normative Ordinance No. 9 of June 30, 2009, Ordinance No. 883 of September 16, 2009 and PARFOR in person - Operating manual, published via the Web on 02/25/2014. To analyze the normative documents that establish PARFOR, the technique of document analysis was used. The thematic axes of analysis were: teacher training, school performance and conception of quality in education in PARFOR normative documents. The conclusion points out that the concepts of quality present in the analyzed documents are related to the quality of the training courses offered by the program and to the quality of Basic Education.

Keywords: Quality speech in education. PARFOR. Basic education.

Introdução

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

O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre qualidade da educação em quatro documentos normativos que instituem o PARFOR. O presente estudo é uma pesquisa com abordagem qualitativa em que foi utilizada a técnica da análise documental. O *corpus* desta investigação constitui-se de quatro documentos normativos que instituem o Programa de Formação de Professores (PARFOR): o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) presencial – Manual operativo, publicado via web⁵ em 25/02/2014.

⁵ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

1 Procedimentos metodológicos

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

O presente estudo é uma pesquisa com abordagem qualitativa e que realizou análise documental. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). O objeto desta investigação é detectar os discursos da qualidade da educação presentes em documentos normativos nacionais que instituem o PARFOR.

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

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

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

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

podemos nos fazer sujeitos da própria proposta”.

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

Ludke e André (2013, p. 18) explicita que o estudo qualitativo é “o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Os discursos presentes nos documentos normativos foram interpretados buscando os sentidos produzidos para desvelar onde se expressa a qualidade da educação no contexto da realidade brasileira.

Sendo assim, este estudo tem características qualitativas. Acrescente-se ainda que os instrumentos e/ ou procedimentos utilizados para a construção dos dados foram os levantamentos de fontes documentais. O *corpus* para análise é composto de quatro documentos normativos que instituem o PARFOR: o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009, a Portaria nº 883 de 16 de Setembro de 2009 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR presencial – Manual operativo, publicado em 25 de fevereiro de 2014.

A escolha desses documentos deu-se por serem nacionais, por instituírem e normatizarem o programa PARFOR, viabilizando assim a implantação dos cursos de graduação para professores da Educação Básica, visando ‘promover a formação inicial e continuada’ desses profissionais em serviço e auxiliando na melhoria da qualidade da educação no Brasil.

O Decreto nº 6755/2009 foi o primeiro documento a ser elaborado e induz e fomenta a oferta de educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/96). O Decreto estabelece princípios do programa, objetivos, gestão, forma de ingresso, público-alvo, regime de colaboração e as modalidades dos cursos de graduação oferecidos. Foi o primeiro documento a nortear o programa daí a sua importância de estar no rol de documentos para a análise nesta

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

investigação.

A Portaria Normativa nº 09/2009 complementa o Decreto nº 6755/2009, descreve o papel das instituições de ensino superior que oferecem os cursos em parceria com a CAPES; a Portaria nº 883 também de 2009 estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio ao docente. Por último o Manual Operativo do PARFOR de 2014, que descreve o programa, os objetivos, o regime de colaboração entre a União por intermédio da CAPES com os estados, municípios, os fóruns estaduais, as formas de ingresso. Para realizar a análise dos documentos foram feitos recortes. Os recortes geraram os seguintes eixos temáticos: a) Formação docente; b) Desempenho escolar; c) Concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR. Os documentos que constituem o *corpus* de análise são apresentados na sequência:

Quadro 1 - Documentos da análise

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

Fonte: Quadro elaborado pelos autores deste artigo

Os documentos foram selecionados seguindo os critérios de serem nacionais e de esses documentos instituírem o programa PARFOR normatizando o acesso, explicitando os cursos oferecidos, a cooperação técnica, os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

2 Resultados e discussão

2.1 Algumas considerações sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério

O PARFOR como política pública foi instituído e normatizado por documentos oficiais que trazem em seu bojo as determinações para o funcionamento do programa. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui o PARFOR e no seu primeiro artigo decide os órgãos que participam do regime de colaboração para concretizar o programa de formação docente:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, art. 1º)

O PARFOR é coordenado nacionalmente pela CAPES e deve ser oferecido a partir de convênios firmados entre secretarias de educação, universidades federais e estaduais e Institutos Federais de Educação, conforme demandas de estados e municípios. Os cursos podem funcionar em cidades que sediam campus universitários ou não, visto que as instituições parceiras (estados e municípios) podem disponibilizar as instalações e a estrutura necessárias ao funcionamento dos cursos em localidades diversas, de acordo com os levantamentos realizados.

Os professores se candidatam às vagas através de uma pré-inscrição, validada pelas secretarias de educação nas quais estão lotados e, posteriormente, submetidas à avaliação e seleção pelas universidades ou institutos técnicos federais. As despesas decorrentes de todo o processo de formação são provenientes das dotações orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da CAPES. Os professores formadores, efetivos ou substitutos das universidades e institutos técnicos federais, que atuam no programa recebem bolsas pelo trabalho desenvolvido (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; BRASIL, 2014).

Para concretizar o programa, foram instituídos criados “Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre a União, os

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (BRASIL, 2009, art. 4). Este regime de colaboração é concretizado com a elaboração de planos estratégicos. O plano estratégico, por sua vez, abrange: “diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas” (BRASIL, 2009, art. 5). Isso significa que as informações obtidas no senso escolar de 2008 foram utilizadas para constatar a formação dos docentes da Educação Básica no país, assim como para identificar quais cursos deveriam ser oferecidos e também a capacidade das Instituição de Ensino Superior (IES) para abrigar os cursos: estrutura física, acervo bibliográfico, professores para ministrarem os cursos.

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

As principais mudanças introduzidas na Plataforma contribuíram para:

- Concretizar a participação das secretarias municipais de educação;
- Facilitar o processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais;
- Fortalecer o papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente;
- Realizar o acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas;
- Tornar o ambiente mais amigável aos usuários;
- Tornar mais eficiente o processo de gestão do programa por meio da automatização do cadastramento da demanda e da oferta; da pré-inscrição vinculada ao

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e-MEC para garantir que as turmas especiais ofertadas estejam vinculadas a IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas (CAPES, 2013).

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

3 A abordagem do ciclo de políticas

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

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

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

- a) A abordagem do ciclo de políticas possibilita uma ruptura com os

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

modelos lineares e hierárquicos de análise;

b) É uma forma de investigar as rearticulações e os embates que se dão também nos contextos de influência e de produção de texto (conceitos a serem trabalhados mais adiante);

c) Impulsiona os pesquisadores a reunirem dados de diferentes fontes, tais como: comparação com outros países e contextos, análise de documentos, pesquisa empírica (entrevistas, observações), coleta e análises de dados oficiais (estatísticas, dados oficiais etc.), notícia e informações da mídia e da internet etc.;

d) Destaca a necessidade de abordar a política em uma perspectiva de totalidade, reunindo dados de diferentes fontes e natureza. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 156-58)

Para Werle (2007), os textos legais são resultados de interações, de disputas e interesses, podendo ser modificados, revisados, suprimidos ou ampliados. O ciclo de políticas poderia ser comparado a uma escola onde todos os membros são importantes alunos, professores, gestores, funcionários técnicos, merendeira, e pessoal de apoio aos serviços gerais e o método de ensino norteia as ações pedagógicas. A comunidade escolar funciona com a colaboração de todos. Mas se não o método de ensino não contribuir para a construção do conhecimento, processo educativo falha. No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto de influência para que uma nova política seja originada, mas, por exemplo, a forma como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência (GANDIM; LIMA, 2012).

Quadro 2 - Os contextos e seus principais elementos de análise

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

Fonte: Adaptado de Rezende e Batista (2015)

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

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

A política pode ser “entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivo em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente” (MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011, p. 156). Daí porque concordarmos que os discursos presentes nas estratégias do PARFOR apresentam em sua essência os saberes e os poderes que envolveram a sua formulação.

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

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

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

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

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

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

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

De acordo com Gandim e Lima (2012, p. 4) “é importante dizer que, assim como os discursos hegemônicos, esses textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros”. O contexto da produção de textos é aquele onde os textos políticos são produzidos. Em geral, esboçados com a linguagem do interesse público mais geral e podendo assumir diversas formas, por ex.: os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros (RESENDE; BATISTA, 2015).

4 Qualidade da educação: os eixos de análise

Neste item do artigo apresentamos e discutimos os eixos temáticos elaborados após a análise do *corpus* documental.

4.1 Eixo formação docente

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009 e pela portaria nº 9 de 29 de janeiro do mesmo ano. A proposta foi organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009).

O Decreto de nº 6.755/2009 foi o primeiro documento oficial a instituir o

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

PARFOR, e percebemos nele uma vontade de verdade de ampliar o acesso de professores da Educação Básica ao ensino superior para melhorar a qualidade desse nível da educação brasileira. Como texto político esse decreto resulta de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, foi realizado um acordo de cooperação entre órgãos governamentais expresso no decreto e instituindo o PARFOR em regime de colaboração entre os entes federados.

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

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

Esse documento norteador da política de formação de professores (Decreto 6.755), teve como objetivo “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (BRASIL, 2009, art. 10). E, além disso, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, art. 3º, incisos II e III).

A Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009 estabelece as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, documento que determina as funções e objetivos desse órgão colegiado responsável pelo

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

cumprimento das finalidades da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

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

Os quatro documentos analisados o Decreto presidencial nº 6.755/2009, a Portaria nº 9, a Portaria nº 883 e o Manual Operativo PARFOR de 2014, estão no contexto das políticas públicas educativas. São constituídos por discursos peculiares com objetivos direcionados ao plano educativo e com intenções claras de dar diretrizes para um programa de formação de professores.

Os documentos normativos que instituem o PARFOR são materializados por discursos e dessa forma são construídos socialmente e socialmente legitimados. Os quatro textos trazem como tema central a formação docente uma vez que nasceram da necessidade de oportunizar a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica e que não possuíam uma graduação que é uma exigência da legislação para exercer o magistério.

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

Tabela 1 - Escolaridade dos Professores da Educação Básica – Brasil

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

Fonte: Adaptado de Carvalho (2018)

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

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

Tabela 2 - Resultado do PARFOR em 2018

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: CAPES (2018)

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

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

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

Apesar dessa situação de retirada do PARFOR das ações do MEC, não houve uma aceitação passiva dos dirigentes das IES. O fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR), entidade representativa das IES brasileiras atuantes na formação em nível superior dos professores em exercício, posicionou-se a respeito da decisão. Assim, o FORPARFOR iniciou intensa mobilização, por meio do

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

movimento denominado #RESISTEPARFOR, denunciando essa omissão que desconsiderou a expertise acumulada por esse Programa desde o ano de 2009, bem como a contundente demanda por formação inicial e continuada registrada na Plataforma Freire 2 (MAUÊS, 2018).

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

4.2 Eixo desempenho escolar

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

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

O baixo rendimento dos alunos que aparecia na década de 1990 nos índices das

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

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

Diante de um quadro de educação com qualidade precária, os órgãos governamentais do Brasil produziram discursos materializados em políticas públicas para mudar esse quadro. Entre as estratégias geradas pelo Estado estão as políticas públicas e o PARFOR figura assim como estratégia que adentra na camada da sociedade gerindo a formação do professor de forma a atender uma demanda social. O poder exercido pelo Estado na implementação do PARFOR afeta o professor enquanto profissional agregando saberes para potencializar sua competência técnica e afeta também os estudantes que recebem um professor melhor qualificado e preparado podendo melhorar a qualidade da Educação Básica.

No contexto escolar onde o professor atua é onde sua formação faz sentido na relação com os alunos. Nessa perspectiva o decreto 6755 destaca no artigo VIII - a importância do docente no processo educativo da escola.

A Tabela 3 apresenta visualmente uma comparação entre o desempenho dos alunos na avaliação do Ideb e a meta proposta para 2015. Rio de Janeiro, Maranhão, Sergipe, Amapá e Distrito Federal não superaram a meta proposta para as respectivas redes públicas. Porém, mesmo esses estados não atingindo a meta proposta, tiveram evolução.

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

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

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

evoluiu para 4,1; amapá de 3,8 para 4,3 e Distrito Federal de 5,4 para 5,6 foi o que menos evoluiu, mas o que mais se aproximou da meta do IDEB.

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

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

Unidade da Federação	Ideb - rede pública						Indicador de Rendimento (P) 2017	Nota Média Padronizada (N) 2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015				
Brasil	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	0,8	65,0	94,4	4,7
Norte	2,9	3,3	3,8	4,2	4,3	4,7	0,8	95,5	44,9	4,6
Rondônia(1)	3,1	3,3	3,5	3,6	3,8	4,1	0,90	5,32	4,8	4,6
Acre(1)	3,3	3,7	4,2	4,5	5,0	5,3	0,91	5,08	4,6	4,9
Amazonas(1)	2,6	3,2	3,4	3,7	3,8	4,2	0,88	5,02	4,4	4,1
Roraima(1)	3,2	3,5	3,7	3,6	3,5	3,7	0,86	4,62	4,0	4,7
Pará(1)	3,2	3,1	3,4	3,5	3,4	3,6	0,80	4,51	3,6	4,7
Amapá(1)	3,4	3,4	3,6	3,5	3,4	3,5	0,81	4,37	3,5	4,9
Tocantins(1)	3,3	3,6	3,9	4,0	3,8	4,0	0,87	5,14	4,5	4,8
Nordeste	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4	3,7	0,82	4,74	3,9	4,1
Maranhão(1)	2,8	3,2	3,4	3,4	3,4	3,7	0,85	4,39	3,7	4,3
Piauí(1)	2,8	3,2	3,5	3,6	3,6	3,9	0,85	4,96	4,2	4,2
Ceará(1)	2,8	3,3	3,6	3,9	4,1	4,5	0,92	5,31	4,9	4,3
R. G. do Norte(1)	2,5	2,8	2,9	3,0	3,2	3,4	0,74	4,61	3,4	4,0
Paraíba(1)	2,5	2,8	2,9	3,1	3,2	3,5	0,78	4,55	3,6	4,0
Pernambuco(1)	2,4	2,6	3,0	3,2	3,4	3,8	0,86	4,78	4,1	3,8
Alagoas(1)	2,3	2,6	2,7	2,6	2,8	3,2	0,83	4,70	3,9	3,8
Sergipe(1)	2,7	2,8	2,8	2,9	2,8	3,1	0,71	4,76	3,4	4,2
Bahia(1)	2,6	2,8	2,9	3,1	3,2	3,4	0,75	4,58	3,4	4,1
Sudeste	3,6	3,9	4,1	4,2	4,3	4,5	0,89	5,22	4,6	5,1
Minas Gerais(1)	3,6	3,8	4,1	4,4	4,6	4,6	0,85	5,25	4,5	5,0
Espírito Santo(1)	3,5	3,7	3,8	3,9	3,9	4,1	0,83	5,27	4,4	5,0
Rio de Janeiro(1)	3,2	3,5	3,4	3,7	3,9	4,0	0,82	5,09	4,2	4,7
São Paulo(1)	3,8	4,0	4,3	4,4	4,4	4,7	0,93	5,23	4,9	5,3
Sul	3,6	3,9	4,1	4,1	4,1	4,4	0,85	5,45	4,6	5,1
Paraná(1)	3,3	4,0	4,1	4,1	4,1	4,3	0,86	5,43	4,7	4,8
Santa Catarina(1)	4,1	4,1	4,3	4,7	4,3	4,9	0,90	5,57	5,0	5,6
R. G. do Sul(1)	3,6	3,7	3,9	3,9	4,0	4,2	0,81	5,40	4,4	5,1
Centro-Oeste	3,2	3,6	3,9	4,0	4,2	4,4	0,91	5,26	4,8	4,7
M. G. do Sul(1)	3,1	3,7	3,9	3,8	3,9	4,3	0,86	5,38	4,6	4,6
Mato Grosso(1)	3,0	3,7	4,2	4,3	4,2	4,5	0,95	4,89	4,7	4,4
Goiás(1)	3,3	3,5	3,7	3,9	4,5	4,6	0,93	5,43	5,1	4,8
Distrito Federal(1)	3,3	3,5	3,9	3,9	3,9	4,0	0,83	5,17	4,3	4,8

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

Fonte: Inep (2017)

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

4.3 Eixo concepção de qualidade na educação nos documentos normativos do PARFOR

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

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

Para a UNESCO:

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

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

Prosseguindo na análise dos documentos e na busca por sentidos da qualidade presente neles, verificamos que o Decreto 6.755/2009 declara o compromisso com a educação de qualidade no seu segundo artigo que versa sobre os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

“I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas” (BRASIL, 2009);

O artigo acima demonstra a preocupação do documento em garantir pela formação docente uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos. Especifica as bases dessa educação de qualidade: “IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância”; e continua: “Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública”.

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

A realidade atual com a democratização do ensino e a ampliação de vagas garantida pela constituição é de um contingente muito grande de alunos na escola pública, diferente de quando a escola pública era restrita a poucos. Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular o projeto de vida desses

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2013).

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

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

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

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

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

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

boas condições de trabalho.

As concepções de qualidade da educação presentes nos discursos dos documentos normativos que instituem o PARFOR circunscrevem-se às dimensões de formação docente de qualidade para atuação na esfera pública da educação; também se posicionam como gestor da qualidade para garantir a qualidade da educação dos alunos que cursam a Educação Básica e esperam chegar ao ensino superior e se qualificarem para o trabalho.

Considerações finais

A preocupação com a qualidade da educação tem relação direta com os resultados insuficientes da educação no Brasil, principalmente aqueles oriundos das avaliações em larga escola. A formação de professores em cursos de nível superior também pode ser vista como fator de entrave para a qualidade da educação, tendo em vista que o Brasil ainda possui um número elevado de professores que atuam na Educação Básica sem a formação em nível superior.

O PARFOR foi criado em 2009 como política pública e atualmente vislumbramos um impacto positivo do programa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica, pois docentes com melhor formação contribuem diretamente com a melhoria das práticas pedagógicas.

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

Referências

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.

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

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. **Portaria Normativa nº 09**, de 30 de junho de 2009.

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

_____. **Decreto nº 7.219**, de 2010.

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

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

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

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

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

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

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

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

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**, 01 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 maio 2019.

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

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

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

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

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB), 2013. **Anais [...]**, 2013.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Ciclo de políticas: focando o contexto

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

da prática na análise de políticas educacionais. Reunião Anual da Anped, 35, 2012. **Anais** [...] 2012.

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

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica.** Sinopse do professor – 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar--sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2/10/2013

_____. **Resumo técnico:** resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Brasília, DF, 2017.

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

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

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

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

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

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

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

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

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

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

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

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

SCHEIB, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SOARES, Liliane Macedo. **Os discursos sobre qualidade da educação em documentos normativos do Parfor**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/156603336-Universidade-estadual-do-sudoeste-da-bahia-uesb-programa-de-pos-graduacao-em-ensino-mestrado-academico-em-ensino-lianne-macedo-soares.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC). **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO/OREALC, 2007.

WERLE, F. O. C. Sistemas Municipais de Ensino como contexto da gestão democrática e dos Conselhos Escolares. Simpósio Brasileiro, 23; Congresso Luso-Brasileiro, 5; Colóquio Iberoamericano de Política e Administração de Educação. **Anais [...]** Porto Alegre: ANPAE, 2007.

Recebido em: 26/02/2020

Aceito em: 10/05/2020