

## **POLÍTICA EDUCACIONAL: O PARFOR PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Silvana Sousa Andrade*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB  
syl\_andradefonseca@hotmail.com

*Leila Pio Mororó*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB  
lpmororo@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente texto discute a formação de professores a partir da década de 1990, discutindo os programas emergenciais de formação de professores no Brasil, enfatizando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. O estudo em tela trata-se de um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, inserida na linha de Políticas Públicas e Gestão Educacional. O texto apresentado tem por objetivo identificar a relevância política do Parfor enquanto programa emergencial do desdobramento da Política Nacional de Formação de Professores instituída no Brasil. Discorre-se a cerca da temática a partir das análises ancoradas no aporte teórico dos estudiosos de Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores. Utiliza-se a metodologia qualitativa para descrever algumas das constatações evidenciadas a partir das leituras realizadas e com base nas análises preliminares dos dados que estão em andamento para desfecho da dissertação de Mestrado. Os resultados preliminares apontam que o Parfor enquanto política de educação torna-se um programa de natureza emergencial de intuito a correção dos déficits significativos em relação à formação de professores, tem sido um dos planos criados nas últimas décadas com maior longevidade e abrangência nacional.

**Palavras-chave:** Parfor. Política Educacional. Políticas Públicas

### **Introdução**

O presente texto discute a formação de professores a partir da década de 1990 ancorando no aporte teórico, que fundamenta as discussões da pesquisa, tais como Peroni (2005), Saviani (2009), Maués (2011), Mororó (2012), Freitas (2012), Scheibe (2014), Brzezinski (2008) entre outros teóricos que nos auxiliaram na construção das ideias acerca das políticas educacionais no país. Além de discutir os programas emergenciais de formação de professores no Brasil, destacando o Parfor, especialmente. Trata-se de constatações realizadas a partir das análises de um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na linha de Políticas Públicas

e Gestão Educacional, cuja investigação consiste em analisar os impactos do Parfor na formação de professores da Educação Básica. Entretanto, o presente recorte tem por objetivo identificar a relevância política do Parfor enquanto programa emergencial de desdobramento da Política Nacional de Formação de Professores instituída no país.

Utilizando a metodologia qualitativa para descrever algumas das constatações evidenciadas a partir das leituras realizadas e com base nas análises preliminares dos dados que estão em andamento. A princípio, considera-se que, pensar à formação docente implica necessariamente a preocupação com a capacidade de formar sujeitos capazes de conceber dialeticamente as contradições e complexidade da sociedade capitalista, de modo que, os processos formativos vislumbrem a transformação social.

Nesse contexto e ampliando para as políticas públicas educacionais, Azevedo (2004, p. 59-60), aponta que as políticas públicas dão visibilidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo o “Estado em ação”. Por essa ótica, as políticas públicas de formação, sobretudo, a formação inicial de professores e profissionais do magistério da educação básica têm sido cenário de reestruturações e discussões cada vez mais acentuado nesses últimos anos. Baseado nas reflexões e análises

Portanto, a partir dos anos de 1990, sobretudo, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, as reformas educacionais foram acentuadas e com elas a formação docente. E no contexto das reformas do Estado sendo subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

Considera-se que nos anos de 1990 no Brasil as influências dos organismos internacionais sob o ideário neoliberal impactam no desenvolvimento da educação brasileira e nas políticas de formação de professores.

Para Maués (2003), os organismos internacionais exerceram influências importantes nas políticas educacionais em diversos países e dentre eles o Brasil. Para a autora, estes organismos tornam-se agentes políticos relevantes no processo da disseminação do ideário de dominação elitista, cooperando de modo irrefutável para o crescimento desregrado do capital em todos os campos das políticas sociais, dentre elas as educacionais, dos países emergentes, tal qual o Brasil.

Todas as atividades a respeito da reestruturação do Estado, a partir dos anos de 1990 no Brasil, ocorreram sob o ideário neoliberal atendendo as proposições desses organismos financeiros

internacionais, as quais impactam/impactaram diretamente e intimamente nas políticas nacionais a partir das diretrizes definidas e estabelecidas nos eventos internacionais.

Nesse contexto às políticas educacionais, cujo recorte temporal se dá a partir dos anos de 1990, considera-se que elas foram conduzidas como fatores importantes capazes de integrar os países emergentes a partir das diretrizes estabelecidas por seus estadistas.

Constata-se que a partir da segunda metade dos finais dos anos de 1990, muitas mudanças ocorreram no sistema brasileiro de educação, principalmente pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96. E não foi diferente no campo da formação de professores, sobretudo, para os profissionais que já atuavam na educação básica.

A partir da referida lei, se teve novas discussões e extensos debates por todo país sobre as políticas educacionais em todas as suas complexidades e particularidades, dentre elas a formação de professores.

Hofling (2011) considera relevantes os impactos dos movimentos sociais no desenvolvimento das políticas sociais. Observando por essa perspectiva, entende-se que a luta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394/96, se constitui um marco referencial das políticas públicas educacionais dos anos noventa.

Tomando como base as análises desenvolvidas sobre as políticas de formação docente pós-LDB, Lei nº 9394/1996, sobretudo, a partir das implicações a respeito do estabelecimento da formação inicial em nível superior e conseqüentemente a criação dos programas especiais de caráter emergencial para atender a formação de professores das redes publicas de ensino da educação básica marcaram fortemente a Educação brasileira.

Embora para Saviani (2013) a formação de professores torna-se uma discussão tão velha quanto recente, ele nos diz que a inquietação com a temática de formação de professores não é um assunto da contemporaneidade, ou seja, já estava exposto nos ideais de Comenius, desde o século XVII.

Contudo, encontra-se evidencias nos estudos deste autor, que apenas a partir do século XIX, mais pontualmente, com o advento da Revolução Francesa, a formação docente ganha relevância, possivelmente pela necessidade instrucional da população.

Partindo da perspectiva do Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, tornam-se instrumento relevante para compreender a formação docente ao longo das últimas décadas.

## **A LDB 9394/1996: um divisor de águas para formação docente**

A aprovação da LDB, em 1996, marcou um episódio substancial no qual passava o Brasil, principalmente, em relação à reestruturação do Estado pelo novo modelo econômico instaurado no país pautado na política neoliberal, a época. Os embates políticos e ideológicos apresentavam necessidade de se repensar à questão da formação de professores no país e estas mobilizações sociais implicaram na aprovação da Lei. Freitas (2007) salienta que “as mudanças encontram no processo de elaboração e aprovação da LDB, em 1996, o marco da institucionalização das políticas educacionais, gestadas desde o início da década de 1990” (FREITAS, 2007, p.25).

Portanto, a formação de professores no país está fundamentada na LDB de 1996, em vigência no país, visto que a Lei regulariza e determina o cumprimento e atendimento às necessidades do ensino nacional em todas as modalidades.

Considera-se que LDB de 1996 apresenta avanços no tocante às políticas para formação docente em nível superior. O artigo 62º destaca que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Embora, este mesmo se refere à formação apresentando um adendo, o qual traz dubiedade em sua interpretação, por destacar que “nas quatro primeiras séries do ensino fundamental oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Saviani (2012, p, 43), ao falar sobre aspectos da LDB na perspectiva da formação de professores, ele salienta que, de modo geral, “em alguns aspectos a legislação provoca consequências positivas, em outros, consequências negativas”, por exemplo, ao estabelecer em seu artigo 62º que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. Essa prerrogativa favoreceu a corrida emergencial e aligeiramento em busca pela formação superior e nesse contexto, a expansão das instituições privadas de ensino superior, o crescimento da modalidade de Ensino a Distância.

A determinação da formação superior para atuar nos anos iniciais, apresentado por partes no artigo 62º da LDB, corroborou para isso o artigo 87º das Disposições Transitórias da LDB, o qual, no o inciso 4º reiterou a necessidade e “urgência” para a formação, determinando a data limite para admissão de professores sem a habilitação em nível superior.

Contraditoriamente, porém, a segunda parte do artigo 62º da LDB, “admite, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Essa contradição entre a redação dada ao artigo das Disposições Transitórias e a interpretação desse artigo da LDB de 1996, gerou problemas para muitos municípios e redes básicas de educação, visto as condições de formação do quadro de profissionais em relação à formação.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE estipula como percentual que, até os anos de 2011, mais da metade (cerca de 70%) dos professores da educação básica deveriam concluir sua formação em nível superior em curso específico de seu campo de atuação. As dúvidas, instabilidade na categoria e temor frente à preocupação dos professores sem a formação exigida por lei, sob a ameaça de, muito provavelmente, teriam que deixar de lecionar, perturbaram os educadores e os colocaram suscetíveis a aceitarem as diversas modalidades e origens de cursos que chegavam até eles.

Em 2003, o Conselho Nacional de Educação – CNE sancionou um parecer validando o que está posto no artigo 62º da LDB, no que tange a admissão com formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, para os docentes do ensino fundamental e educação infantil, referendando, assim, a dualidade na formação de professores para essas etapas da educação básica.

De acordo com Scheibe (2014) e Brzezinski (2008), influenciados pelos organismos internacionais, os governos passaram a adotar programas especiais e de caráter emergencial para ofertar a formação dos docentes da educação básica em nível superior.

Scheibe (2014) salienta que tal medida integram as exigências postas na LDB de 1996 em consonância com a perspectiva educacional do modelo neoliberal, pois a autora indica que houve a continuidade da expansão da educação básica atendendo as diretrizes regulamentadoras das últimas décadas.

De acordo com Mororó (2012), Brzezinski (2008), Freitas (2012) e, Scheibe (2014), as políticas de formação de professores a partir dos anos 2000 foram intensificadas no país, ganhando centralidade nas agendas do governo, muito embora, sabemos que isso se deve às respostas aos acordos estabelecidos com os organismos multilaterais.



Freitas (2012) analisa que a configuração da formação de professores implementada no Brasil a partir dos anos de 1990 demonstra. Como já referido anteriormente, resposta à subordinação frente às recomendações dos organismos internacionais.

E assim, Hofling (2001) diz que tais políticas estão voltadas para atender uma demanda emergencial, como resultados do “poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas” (HOFLING 2001, p. 40).

Entretanto, Freitas (2012) e Maués (2003) pontuam que os programas de formação emergenciais e aligeirados têm a ver com os interesses do capital, por exemplo, o ensino básico (e técnico) está na mora do capital pela sua importância na preparação de “novo” trabalhador (FREITAS 2012, p. 127).

Pois, assim, aumenta o número de professores com a formação em nível superior, logo, ocorrem mudanças nos índices estatísticos. Nesses moldes, o Brasil (e os países periféricos) pontua como país que prioriza a educação e a formação dos educadores. Sendo assim, os programas de formação tem vida útil, isto é, datas para início e fim e não se configuram políticas contínuas e sim emergenciais.

Assim, surge a criação de alguns programas emergenciais para formação de professores, em sua maioria financiada pelo Banco Mundial, dentre eles, podemos citar o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO (1999). O referido programa era oferecido na modalidade de educação à distância e surgiu, para atender a formação de professores leigos com apenas o nível de escolarização equivalente ao ensino fundamental anos finais II, situação com predominância nas regiões Norte e Nordeste do país com atuação nos primeiros anos do ensino fundamental. O curso habilitava os docentes para atuação na Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Já mencionado anteriormente que a partir dos anos de 1990, mas, sobretudo, pós-LDB 9.304/96, a formação de professores ganhou notoriedade e centralidade nas agendas do governo e nos debates em nível de políticas públicas de educação, alicerçado pelas medidas estabelecidas pelas diretrizes dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial através de empréstimos para financiamento junto ao governo federal.

Ou seja, as políticas educativas neoliberais têm por interesse atender às exigências para o trabalho docente sendo “exigência para responder ao padrão de qualificação emergente no

contexto de reestruturação produtiva” (OLIVEIRA 2001, p.51) na perspectiva da adequação ao modelo de reestruturação do capital.

Os primeiros programas especiais de formação docente tiveram sua origem por iniciativa, principalmente, dos governos estaduais ou decisões de Instituições de ensino superior públicas em convênios com governos municipais. Nessa perspectiva, no Estado da Bahia, a Universidade Estadual da Bahia – UNEB, foi pioneira na adesão dessa modalidade de formação – para profissionais em exercícios (MORORÓ, 2012).

No contexto das universidades baianas em relação à nova estruturação do ensino superior a fim de atender aos professores em exercício da profissão e sem a formação necessária em conformidade com a legislação, além da UNEB com o Programa Rede2000/UNEB; a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, também cria o Rede/UEFS; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, o Programa de Formação de Professores da UESB; a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, com o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica - PROAÇÃO, além da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com Projeto Formação de Professores em serviço de Irecê.

A partir de então, a modalidade de formação presencial para professores em exercício, no estado da Bahia foi regulamentada pelo Decreto nº 8.523/2003, em parceria conveniada entre as universidades públicas e a Secretaria Estadual de Educação, a fim de oferecer cursos de graduação para os profissionais de educação em exercício da docência na Educação Básica da rede pública de ensino.

Em 2009, o Ministério da Educação através do Decreto Presidencial nº 6.755/0916<sup>1</sup> instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com intento fomentar, coordenar e financiar a formação inicial (e continuada também) dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica.

Estabelece-se que a implantação dessa política de formação deva ser estabelecida em regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios) medida esta,

---

<sup>1</sup> Revogado pelo Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n o 13.005, de 24 de Junho de 2014 e, com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

endossada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, reiterada pela LDB 9394/96 ao estabelecer no artigo 8º que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, para contemplar o inciso III do artigo 11º do Decreto 6.755/2009, fica definido que cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercícios pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009).

Portanto, a partir da política maior (Decreto 6.755/09) surge o desdobramento através da Portaria Normativa nº 09 com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, a fim de atender às demandas por formação inicial dos professores em exercícios das redes públicas de educação básica.

De acordo com a Capes (BRASIL, 2015), o Parfor, desde sua implantação, apresenta evolução em seu processo de institucionalização e crescimento significativo no que tange ao ingresso de professores estudantes nas matrículas dos cursos de licenciaturas no país e tem abrangência nacional que o torna o plano emergencial de formação docente com maior continuidade.

A partir da implantação desses programas com intuito de atingir a formação de professores, desde os anos de 2001, principalmente a partir do Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio (2001-2010), o qual apresenta entre as metas - a valorização do magistério, temos visto ao longo dos anos de 2000 o surgimento de políticas emergenciais para a formação sendo evidenciadas no país.

Nesse sentido, a criação do Parfor pode ser considerada como uma ação de governo para a efetivação das diretrizes expressada na Constituição Federal Brasileira (1988), no tocante ao assegurar o direito social à educação quanto ao direito de todos, e enfatizando o dever do Estado em regime de colaboração entre os seus entes federados.

## **O Parfor para formação de professores**



Em 2009, através do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (em 2016 esse decreto foi revogado). Baseado no decreto 6.755/2009, a política objetivava a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada para profissionais do magistério sendo oferecidos pelas instituições públicas de educação superior.

É a partir dessa condição que começa a ser delineado enquanto proposta para a formação inicial, a elaboração de um plano/programa para atender as necessidades e demandas apresentadas pelos estados e municípios quanto à necessidade de formação docente, a qual apareceu como prioridade no país.

E, através da portaria Normativa de nº 09 de 2009 (elaborada três meses depois), um instrumento do desdobramento da Política Nacional de Formação de Professores (6.755/09), foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor como medida para atender as demandas da formação de professores. Este documento consiste em um programa pensado de maneira em que os entes federados firmam compromissos e buscam reflexão acerca das necessidades e prioridades educacionais dos seus espaços.

O plano busca atender os docentes sem formação adequada (MORORÓ, 2012) em relação à primeira, segunda licenciatura e formação pedagógica. A primeira licenciatura destina-se aos professores em atuação e sem a formação em nível superior, a segunda licenciatura para professores licenciados, porém em atuação em área diferente da sua formação; e a formação pedagógica para atender aos bacharéis que estão em exercício da docência.

O Parfor, embora considerado um programa de natureza emergencial de intuito a correção dos déficits significativos em relação à formação de professores, ele tem sido considerado um dos planos criados nas últimas décadas com maior longevidade e abrangência nacional.

Nesse contexto, as regiões brasileiras Norte e Nordeste lideram em número de turmas, demandas e procura de cursos por professores desde a implantação do Parfor em 2009. De acordo com os dados da Capes (2014), entre 2009 e 2014, um total de 79.060 professores da rede pública efetuaram matrículas nas turmas especiais do Parfor. E as regiões Norte (47,62%) e Nordeste (37,64%) lideravam, de fato, o quantitativo nas matrículas efetuadas. Portanto, ao enfatizar a formação superior para os anos iniciais da educação básica, os debates se evidenciaram e as políticas de formação foram sendo implantadas ao longo dos anos 2000.

Mororó (2011, p.34) aponta que o reconhecimento da formação docente como um compromisso público de Estado, de modo que o mesmo assume a sua responsabilidade e compromisso com a educação pública. Considera-se, portanto que o desdobramento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (com o Parfor) tem por finalidade ofertar acesso aos docentes em exercício da profissão nas redes públicas de ensino.

O plano busca atender os docentes sem formação adequada (MORORÓ, 2012) em relação à primeira, segunda licenciatura e formação pedagógica. A primeira licenciatura para professores em atuação e sem a formação em nível superior, a segunda licenciatura para professores licenciados, porém em atuação em área diferente da sua formação e formação pedagógica, essa para atender aos bacharéis que estão em exercício da docência.

Foram estabelecidos dez objetivos a serem alcançados pelo Plano Nacional de Formação, dos quais evidenciamos três no que especifica taxativamente a formação de professores em exercícios, sendo:

- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009).

Portanto, através do Parfor, muitos professores tiveram a oportunidade de ingressar em cursos superiores de cunho pedagógico em universidades públicas espalhadas nas cinco regiões do país. Vale salientar que os estudos têm apontado que as regiões brasileiras Norte e Nordeste lideram em número de turmas, demandas e procura de cursos por professores em exercício da docência desde a implantação do Parfor em 2009.

Para Mororó (2012) esse feito no campo das políticas públicas de formação docente um avanço considerável, tanto para o Brasil quanto para os movimentos sociais, associações e educadores preocupados com a temática em análise. Portanto, embora considerado um programa de natureza emergencial (o Parfor), de intuito a correção dos déficits significativos em relação à

formação de professores, tem sido considerada um dos planos criados nas últimas décadas com maior longevidade e abrangência nacional.

## Considerações

Através do Parfor, muitos professores tiveram a oportunidade de ingressar em cursos superiores de natureza de formação pedagógica em universidades públicas espalhadas nas cinco regiões do país.

Ele torna-se uma das ações das Políticas Educacionais de grande relevância por permitir aos docentes acessos ao ensino superior, de modo que os professores-alunos nos mais distantes e diversos municípios podem ter acesso à formação inicial (continuada também) pública e gratuita.

Quando observamos a educação brasileira em termos de políticas educacionais em uma perspectiva de linha do tempo pós 1990, notamos que medidas importantes foram tomadas em favor da educação brasileira e nesse aspecto a formação de professores. Observa-se que tem se discutido muito a Política de Formação de Professores no país, dando destaque para as Reformas Educacionais a partir dos anos de 1990, mais precisamente após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n° 9.394/96.

Ao analisarmos o Parfor, constata-se que, o programa está inserido na contextualização das reformas educacionais sob o viés da Formação de Professores envolvido no contexto político e econômico instaurado no Brasil a partir da década de 1990 e que impactam diretamente nas políticas educacionais do país.

Constata-se que embora seja uma Política recente e ainda em andamento, o interesse em compreender seus diferentes aspectos de operacionalização e efeito tem sido alvo de atenção das instituições, pesquisadores, associações e estudiosos da Educação. Nesse aspecto, pode ser considerado um dos pontos relevantes no âmbito da pesquisa, pelas discussões em âmbito das implementações às práticas pedagógicas, aos impactos na formação docente, vistos através da Política de Formação de Professores nas instituições e nos espaços formativos.

Espera-se que as pesquisas possam contribuir para a expansão das discussões sobre o Parfor e sobre a política de formação de professores, sobretudo, na perspectiva de programas emergenciais e aligeirados e, que sirva para instigar novas problemáticas.

## Referências

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da Capes. Brasília, DF, 19 de jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília, DF, 30 de junho 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília/DF, 2016.

BRZEZINSKI, Íria (org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)** / – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CAPES. Parfor PRESENCIAL – **Manual Operacional**. Brasília, DF, 25 de fev. 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230- Out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos, CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

MORORÓ, Leila Pio. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. In: XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

\_\_\_\_\_. A política nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; BERTONI, Luci Mara. **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa: perspectivas multidisciplinares**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. O Parfor e a expansão da formação de professores: contexto e dificuldades da implantação do plano na Bahia. II **Congresso Nacional de Formação de Professores**, Unesp, Águas de Lindóia, SP, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26 nº 92, out. 200.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: **Formação de professores: políticas e debates/ Ilma Passos Alencastro Veiga, Ana Lucia Amaral (orgs)**. 4 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112.2014.