

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA

LORENA LINS DAMASCENO

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PARFOR: PERSPECTIVAS AVALIATIVAS A PARTIR DE SEUS
EGRESSOS**

BRASÍLIA

2015

LORENA LINS DAMASCENO

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PARFOR: PERSPECTIVAS AVALIATIVAS A PARTIR DE SEUS
EGRESSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, a Banca Examinadora da Universidade de Brasília.

Prof. Dra. Catarina de Almeida Santos – Orientadora

BRASÍLIA

2015

LORENA LINS DAMASCENO

**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PARFOR: PERSPECTIVAS AVALIATIVAS A PARTIR DE SEUS
EGRESSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado com nota ____ como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, tendo sido julgado pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Presidente: Prof.^a Dr.^a Catarina de Almeida Santos - Orientadora, UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA

Membro: Prof.^a Dr.^a Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA

Membro: Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Brasília, 10 de julho de 2015.

Ao meu avô, Antônio Galdino e minha avó, Maria do Socorro.

“Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.”

(Jorge Larrosa)

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todas as pessoas que me acompanharam nesta (quase infindável) jornada. Primeiramente, agradeço ao Daniel e ao Ciro, meus grandes amores, pela convivência leve de todos os dias. A minha avó e a meu avô, a quem meu agradecimento não poderia ser demonstrado em palavras. A Minha mãe e meus irmãos, Marina e Danilo, que mesmo quando afastados fisicamente, estão sempre presentes em meus pensamentos cheios de amor. Aos meus tios José, Célia e Magnólia, pelo cuidado e amor que sempre tiveram por mim. Aos meus primos, Bárbara, Claudia, Caio, Tainara, André e Maira. Cada um deles contribuiu e marcou, à sua maneira, a minha trajetória até aqui.

Agradeço ao Sheldon, à Mia e à Florinda, meus gatos, que ficaram – literalmente – ao meu lado, me fazendo companhia durante toda a elaboração deste trabalho.

Agradeço também àqueles que compartilham comigo o trabalho diário na Capes com alegria, amizade e companheirismo: Ninna, Ana Paula, Isabela, Sônia, Regiane, Guilherme, Paloma, Alexandre, Sofia, Carine, Stefany e Izabel. Com eles eu tenho aprendido e crescido como profissional a cada dia.

Devo também minha gratidão a todos os colegas e professores da Universidade de Brasília, que contribuíram para minha formação nessa jornada, no curso de pedagogia. Em especial, agradeço aos Professores(as) Abádia da Silva, Girlene Ribeiro, Patrícia Pederiva, Danielle Nogueira, Cristina Leite, Cristina Helena e Claudia Linhares. Esses professores fizeram a diferença em minha formação como pedagoga. A eles devo toda admiração e espero, um dia, ser uma profissional a sua altura.

Agradeço aos amigos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que me inspiraram, de alguma forma, na escolha desta profissão: Roberto Junior, Walter Junior, Cefisa Aguiar e Herbert Lima.

Não posso deixar de agradecer aos meus grandes amigos que, nem sequer por um dia, deixaram de me incentivar e apoiar: Swamy e Mariana, partes fundamentais da minha vida sem as quais, certamente, tudo teria sido muito mais difícil.

Por fim, um agradecimento especial à minha orientadora Catarina, pela paciência, compreensão e por tudo que me ensinou. Amo e admiro desde quando a conheci. Agradeço imensamente por tudo o que já fez por mim, como professora e como amiga.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CTC/EB – Conselho Técnico-Científico da Educação Básica

DEB – Diretoria de Educação Básica

DED – Diretoria de Educação a Distância

EAD – Educação a Distância

EDUCACENSO – Censo Escolar da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Municípios com turma implantada – 2009 a 2014

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas por Região

Gráfico 2 - Faixa de rendimentos dos egressos (Salário Mínimo)

Gráfico 3-: Distribuição dos Respondentes por Região

Gráfico 4 - Participação dos egressos em eventos acadêmicos/científicos

Gráfico 5 - Realização de atividades de pesquisa

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes por curso

Tabela 1 – Formação dos professores da educação básica no Brasil

Tabela 2 – Oferta e matrículas do Parfor presencial

Tabela 3 – Distribuição das matrículas do Parfor presencial por estado

Tabela 4 – Número de matrículas por curso

Tabela 5-: Carga horária dos docentes egressos

SUMÁRIO

Memorial.....	11
Introdução.....	15
 CAPÍTULO 1: A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
1.1 – A Formação de professores e as reformas educacionais dos anos 1990.....	20
1.2 - A (nova) Política Nacional de formação de professores.....	24
1.2.1 – A Política Nacional de Formação e as novas atribuições da Capes.....	25
1.2.2 – Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.....	28
1.2.3 – As demandas por formação inicial e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.....	29
 CAPÍTULO 2: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR.....	31
2.1 – O Parfor no contexto da Política Nacional de Formação: gênese e desenvolvimento.....	31
2.2 – O Parfor na modalidade presencial: metodologia e abrangência.....	33
 CAPÍTULO 3: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR: PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE FORMAÇÃO E REPERCUSSÕES.....	42
3.1 Considerações sobre o perfil dos egressos respondentes.....	42
3.2. Sobre a qualidade da oferta dos cursos do Parfor.....	46
3.2.1 Caracterização dos cursos ofertados.....	46
3.2.2. Sobre a dinâmica na formação: elementos qualitativos da oferta.....	48
3.3. Sobre a dinâmica na formação: repercussões do Parfor na atuação profissional dos participantes.....	54
 Considerações Finais.....	58
Referências.....	61

MEMORIAL

Não pretendo aqui contar a história da minha vida, mas sim relatar um conjunto de experiências que foram significativas no percurso formativo que percorri até aqui. O sentido de experiência a que me refiro é aquele definido por Jorge Larrosa (2002) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” É evidente que muitas coisas aconteceram durante meus 34 anos de existência, porém não são tantas as coisas que “me passaram”, “me aconteceram”, ou “me tocaram” a ponto de deixarem marcas que me transformassem e, portanto, de serem consideradas como “experiências” no sentido tão bem definido por Larrosa. E são justamente essas que tentarei relatar a partir de agora, se minha memória assim o permitir.

Iniciarei o relato dessas “experiências”, por minha vida escolar. Não tenho muitas lembranças desse período, apenas poucas memórias de acontecimentos que “me tocaram” e, portanto, são mais fáceis de serem lembrados. Uma primeira experiência da qual me recordo é do primeiro ano de escola, no jardim de infância, quando fomos colocados em filas no pátio para o hasteamento da bandeira. No momento em que ouvi as primeiras notas do Hino Nacional comecei a chorar e tentar fugir. O motivo? Posso explicar: A primeira vez (e única) em que eu já havia escutado o Hino Nacional, foi assistindo ao cortejo fúnebre de Tancredo Neves pela televisão, naquele mesmo ano. Eu nem sabia quem era ele, mas foi presenciando a comoção daquele momento que me deparei pela primeira vez com a existência da morte. Assim, quando (pela segunda vez) ouvi o hino e me vi posicionada em entre filas formadas, tal qual a formação dos soldados que participavam do cortejo de Tancredo, imaginei que se tratava de um velório, e que passaria por ali um caixão. Eis a explicação, muito aceitável, para meu desespero em sair dali.

Durante todo o Ensino Fundamental tive professores que marcaram minha vida, não lembro exatamente de seus nomes ou seus rostos, mas lembro perfeitamente das “sensações” que me causaram. Lembro, por exemplo, de minha satisfação quando finalmente compreendi porque as pessoas lá no Japão não despencavam pelo espaço, por estarem de cabeça para baixo. Ou a confusão que me causavam as aulas de religião – estudava em escola de freiras –, quando me diziam que Deus era na verdade três pessoas diferentes (Pai, Filho e Espírito Santo). Ou ainda, o pavor que me causava um professor de história a ponto de eu pedir, constantemente, a minha mãe para que me mudasse de escola. Isso me faz pensar na importância do papel do professor na vida das crianças e a responsabilidade que, consequentemente, ele carrega consigo. Penso que elas (as crianças) têm na escola uma

grande oportunidade – para muitas delas, a única – de transformação em suas vidas. Grande parte das experiências de nossa infância se passam dentro da escola ou desencadeadas pela escola. Espero, assim, que caso venha a ser professora, possa capaz de proporcionar aos meus alunos experiências e saberes que lhes “passem”, lhes “aconteçam” e lhes “toquem”. Que lhes estremeça a vida e lhes transformem.

O período do Ensino Médio foi o que mais marcou minha vida, tanto no âmbito escolar como no pessoal. Nesta época, mudei várias vezes de escola, por vários motivos. De uma mudei por achar que os professores eram ruins. De outra, por achar os alunos esnobes. E por fim, pedi insistentemente à minha mãe que me matriculasse em uma escola pública, pois queria estudar na mesma escola onde estudavam minhas vizinhas, que eram grandes amigas. Hoje lembro disso e fico consternada e grata a minha mãe, que suportou essas minhas crises de adolescente e tentou atender a todos esses pedidos com o receio de que, caso não me colocasse em outra escola, eu perderia o interesse pelos estudos. A última troca de escola foi impactante, pois, após anos frequentando escolas privadas cujo público era, em grande parte, de classe média alta, conheci o que era ser uma aluna de escola pública de Sobradinho/DF. Chamou minha atenção a falta de estrutura, a falta de professores. Quase todos os dias ia saía da escola mais cedo. Seja por que algum professor havia faltado, seja porque não havia professor nem sequer contratado para ministrar determinadas disciplinas.

Apesar desses problemas, importantes acontecimentos ocorreram nessa época. Foi nessa escola que conheci o Ciro, que hoje é meu marido. Nós vivenciamos juntos uma experiência pela qual outros vários adolescentes também passaram: a gravidez na adolescência. Se hoje eu tenho a grande felicidade de ter um filho de 17 anos, que tem tanto em comum comigo e com quem compartilho e aprendo tantas coisas, lembro também a dificuldade que passamos (Ciro e eu) tendo que deixar para trás tantas coisas de nossas vidas adolescentes em função dessa nova “demanda”. Frequentei as aulas até o último dia antes do parto e voltei à escola 20 dias depois. Morava perto da escola e, na hora do intervalo, enquanto os colegas aproveitavam descontraídos o recreio, eu corria para casa para amamentar. Concluí o ensino médio no meio desse turbilhão. É claro que isso só foi possível por ter uma família que sempre me apoiou. Meus avós, minha mãe, minhas tias e meus primos, sempre foram muito presentes na criação do Daniel. Sem eles, provavelmente minha história seria diferente. Talvez fosse obrigada a abandonar a escola, como ocorre com tantas meninas que vivenciam a gravidez na adolescência.

Ao concluir o Ensino Médio, não foi priorizado por mim o ingresso imediato na Universidade. Além das demandas de ter um filho pequeno, não tinha ainda refletido sobre o rumo que queria dar a minha vida, digo, profissionalmente. Tentarei então, relatar a trajetória que me conduziu ao curso de Pedagogia e ao meu envolvimento com a temática da Formação de Professores, que é o foco central deste trabalho de conclusão de curso.

Em 2002, comecei a trabalhar como auxiliar administrativa no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Um ano depois, trabalhei no Fundo de Fortalecimento da Escola FUNDESCOLA. Apesar de serem espaços voltados à educação, não foram essas experiências profissionais que me suscitaram o interesse pela área. No entanto, me ensinaram muito em relação ao funcionamento do serviço público, e também os procedimentos técnicos, os quais tenho buscado aprimorar ao longo de minha vida.

Meu interesse pela área veio de fato, quando em 2004, fui transferida do FUNDESCOLA, para a Secretaria de Educação Básica do MEC. Ali tive a oportunidade de atuar, somado ao trabalho administrativo para o qual fui contratada, na elaboração de um novo programa, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que seria lançado naquele ano, no âmbito da Coordenação Geral de Articulação Institucional dos Sistemas de Ensino. Assim, tive oportunidade de acompanhar o programa desde seu início, inclusive apoiando a elaboração do material didático-pedagógico que serviria para formação de Conselheiros Escolares e Técnicos de Secretarias de Educação. Nesse programa, participei da organização de diversos Encontros Estaduais de Formação de Conselheiros e conheci as diversas realidades educacionais do Brasil. A equipe de Consultores responsáveis pela elaboração do material didático foi, definitivamente, minha grande inspiração. E foi nessa época que resolvi que seria pedagoga. Realizei então, após um ano de estudo, o vestibular da UnB e iniciei o curso.

Em 2008, apesar de estar muito feliz com o trabalho que vinha desenvolvendo no MEC, tive que traçar algumas estratégias de mudança profissional, pois naquele momento atuava como funcionária de uma empresa terceirizada que prestava serviços ao MEC e havia ameaças constantes de demissão sempre que findava a vigência de contrato entre a empresa e o MEC o que me causava constante angústia por não saber se o contrato seria ou não renovado. Assim, resolvi realizar o concurso público da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e fui aprovada, assumindo o cargo em 2009.

Na CAPES, fui lotada na Diretoria de Educação Básica, uma diretoria nova, já que até o ano anterior este órgão atuava exclusivamente na pós-graduação. Assim, tive também a

oportunidade de trabalhar em um programa que estava iniciando: O Parfor, que é o programa no qual atuo até hoje. A participação no desenvolvimento desse programa tem me proporcionado um rico aprendizado sobre as políticas públicas voltadas à formação docente. Tenho participado constantemente das discussões, no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e tentado auxiliar no aperfeiçoamento deste programa.

Com este relato, tentei abordar resumidamente o conjunto de experiências que me conduziram até aqui. Assim, sendo eu uma professora em formação e uma profissional que atua num programa de formação professores, só posso concluir este texto afirmando minha imensa satisfação em ter realizado este estudo que aborda uma temática tão presente e relevante em minha vida.

INTRODUÇÃO

A formação, valorização e profissão docente, tem sido tema de discussões acadêmicas, sindicais e políticas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito social, seguida da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96 e do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172/2001. Estes marcos legais demandaram das redes de ensino uma grande expansão física e, conseqüentemente, a ampliação do quadro de professores para atender a essa expansão. Assim, esses professores, considerados agentes sociais de transformação, necessitam de formação inicial e continuada que proporcionem as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional. (NETO; MACIEL, 2011)

Considerando a importância do papel do professor para uma oferta de educação de qualidade, e ainda que a formação docente é um fator fundamental para garantir essa qualidade, Neto e Maciel (2011, p.73) afirmam que “é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constante e profundas transformações”. Assim, faz-se necessário que o poder público tome iniciativas e desenvolva políticas que promovam a formação inicial e continuada de professores para garantir o princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras. “São iniciativas necessárias, oportunas e respondem a duas questões historicamente desafiadoras: a formação como responsabilidade individual do profissional da educação e sua dificuldade ou impossibilidade de acesso às universidades públicas.” (VIEIRA, 2008, p.26)

Apesar de haver iniciativas anteriores de implementação de programas e projetos voltados à formação docente, observa-se que na última década, a política de formação passou a ocupar um papel central para o Governo Federal, que realizou um conjunto de ações com o objetivo de promover, em regime de colaboração, a articulação entre as demandas das redes de educação básica e os programas de formação oferecidos pelas instituições de ensino superior. Essa articulação, apoiada por um grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação, veio delinear uma política nacional de formação docente, que se coaduna com a perspectiva da criação de um Sistema Nacional de Educação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2009. p.47)

A configuração da atual política de formação docente começou a ser desenhada no ano de 2007, mais precisamente a partir da Lei 11.502/2007, que alterou a estrutura da

Coordenação de Pessoal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, acrescentando às suas atribuições, antes voltadas exclusivamente ao Sistema Nacional de Pós-graduação, a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica nas modalidades presencial e a distância. Esta nova atribuição foi ratificada pelo Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa foi definido a partir de minha inserção na Capes, como servidora do quadro permanente deste órgão. Desde junho de 2009, tenho atuado na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, responsável pela implementação de diversos programas voltados à formação docente, como por exemplo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, criado sob a égide da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual será o foco central deste trabalho.

O Parfor é um programa de formação inicial de professores em serviço, criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009. Trata-se da oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, com o objetivo de garantir a esses professores a formação específica exigida pela LDB. (CAPES, 2010) O programa possui grande complexidade em sua gestão e é implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Educação Superior – IES. Na qualidade de servidora da Capes, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dessa ação desde seu início, no ano de 2009, quando foram implantadas em algumas Instituições de Ensino Superior as primeiras turmas ofertadas no âmbito desse programa. Passados 06 anos após sua criação, o Parfor conta com um número significativo de cursos concluídos, o que torna possível avaliarmos algumas dimensões dessa política e seus possíveis desdobramentos no que se refere à atuação profissional dos docentes formados.

Assim, a questão norteadora deste trabalho é: qual a visão do professor-aluno egresso do Parfor sobre o programa e quais os desdobramentos em sua atuação profissional, enquanto docente da educação básica?

Ancorado nesta questão, este estudo tem, como objetivo geral, analisar o Parfor na perspectiva de seus egressos e os possíveis efeitos/repercussões em sua atuação profissional como docente da educação básica.

A pesquisa terá ainda, como objetivos específicos:

1. Caracterizar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, no contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
2. Analisar a visão dos estudantes egressos do Parfor sobre a qualidade dos cursos ofertados;
3. Compreender possíveis efeitos/repercussões do programa na atuação profissional de seus estudantes egressos, a partir da visão desses atores.

No primeiro semestre de 2014 a equipe da Capes responsável pela gestão do Parfor elaborou um questionário utilizando a ferramenta *Google Drive*, contendo questões abertas e fechadas, divididas basicamente em quatro eixos temáticos: Perfil do Professor aluno; Caracterização do Curso; Avaliação sobre o curso; e contribuição do programa para a atuação profissional do Professor. Esse instrumento foi enviado por correio eletrônico a todos os alunos do parfor registrados na Plataforma Freire, que é o sistema informatizado de gestão do programa.

Até abril de 2014, foram obtidas 4.654 respostas ao questionário. Todavia, para este estudo específico, utilizaremos exclusivamente as respostas dos alunos que já concluíram o curso, que são os sujeitos destacados no objetivo geral deste trabalho. O total de respostas ao questionário oriundas de alunos egressos é de 239, com representatividade de todas as regiões brasileiras e que realizaram o curso em Instituições de Ensino Superior de todas as esferas administrativas.

Sobre os egressos de programas e políticas públicas, Dazzani e Lordelo (2012) afirmam que estes são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas se articulam com a sociedade, pois eles são “fonte privilegiadas de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa” (p. 30). Por ser o público do Parfor composto por professores em exercício, podemos imaginar que houve dificuldades de diversas naturezas em seu percurso acadêmico. Outra questão que se coloca sobre o programa é seu caráter emergencial, que muitas vezes pode ser associado à ideia de oferta de cursos “aligeirados”, simplistas e de baixa qualidade.

Demo (2000) alerta que “uma coisa é fundamental na vida do profissional da formação: manter-se bem formado. Isso implica, primeiro, em ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação.” Assim, a escolha de pesquisar a visão dos egressos sobre o Parfor foi motivada pelo interesse em conhecer como se deu o processo de formação desse Professor, que agora possui a titulação adequada e exigida pela LDB, e em

que medida isso poderá contribuir para o alcance de um objetivo maior e almejado por todos, que é a elevação da qualidade da educação básica.

Nessa perspectiva, cabe mais uma observação ao leitor. Afinal, não é nossa pretensão tomar os dados como representativos do universo dos estudantes do Programa; pois essa investida precisaria de um plano estatístico que contemplasse proporcionalmente os locais de matrícula, perfil dos usuários, dentre outros fatores que, como planejamento, deveriam estar definidos *a priori*. Sabe-se, inclusive, da dificuldade desse tipo de pesquisa com estudantes egressos, mesmo aqueles que, ao terminarem um curso de graduação, tem seus dados razoavelmente atualizados nas Instituições de Ensino Superior (SOUSA, OLIVEIRA; LOPES, 2003).

Ainda em relação à pesquisa com egressos, Lôrdelo e Danazzi (2012) ressaltam a tensão constante entre aquilo que pode ser planejado (o plano estatístico, por exemplo) e a realidade em relação às respostas, geralmente distantes daquilo que inicialmente poderia ter sido o desejo do pesquisador. Nosso intuito, portanto, foi o de discutir os dados a partir da livre resposta dos professores, sem maiores pretensões de generalização. Isso não significa, contudo, que os dados não apontem tendências tanto de percepção sobre a oferta do Programa, como de possíveis repercussões para os cursistas, o que, em nosso entendimento, seria uma contribuição interessante para o debate sobre o Parfor enquanto política de formação docente.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta o contexto atual da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, fazendo uma breve contextualização sobre a Política Nacional de Formação, à luz da legislação que a instituiu e regulamentou, bem como das literaturas pertinentes ao tema. Este capítulo traz, ainda, alguns dados sobre a demanda por formação inicial, coletados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e aponta os principais programas e ações vigentes, no âmbito do Governo Federal, voltados à formação e valorização docente.

O Segundo capítulo ocupa-se de caracterizar o Parfor como uma das principais ações estruturantes da Política Nacional de Formação e apresentar dados referentes ao Programa em território nacional. Discute-se também neste capítulo, a sua complexidade da gestão e o papel dos atores envolvidos em sua estrutura e funcionamento.

No terceiro e último capítulo, avaliamos o Parfor sob o olhar de seus alunos egressos. Destina-se à apresentação e análise dos dados da pesquisa, obtidos a partir das respostas dos

professores ao questionário elaborado pela equipe da Capes. Neste capítulo, fazemos uma caracterização do perfil do professor-aluno, e tentamos responder às três questões propostas para este estudo: qual é a visão do estudante a respeito do curso realizado, quais são suas perspectivas avaliativas sobre o Parfor e quais são os possíveis efeitos do Programa em sua atuação em sala de aula.

CAPÍTULO 1: A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade de uma política nacional voltada à formação e valorização dos profissionais do magistério é, historicamente, um dos principais anseios dos educadores e atores envolvidos nas lutas pelo direito à educação pública de qualidade. Concordamos com Silva & Limontra (2014) quando afirmam que a formação possui uma gênese social e não pode ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. Sendo assim, compreendemos a formação como um direito do professor e, por esse motivo, esta deve ser garantida pelo Estado por meio de políticas públicas que viabilizem não só a formação inicial e permanente, como também a valorização profissional do docente com carreira, salário e condições adequadas de trabalho.

Nesse sentido, o foco central deste capítulo é a discussão sobre a atual Política Nacional de Formação de professores, instituída pelo Decreto 6.755/2009, que se traduz num conjunto de iniciativas do Governo Federal para atender às demandas por formação inicial e continuada exigidas pela Lei 9394/96 (LDB). Para isso, primeiramente consideramos importante resgatar, mesmo que resumidamente, o lugar dado à formação docente nas diferentes legislações que orientaram o estabelecimento das políticas educacionais nas últimas décadas, sobretudo nos anos 1990, cuja conjuntura histórica foi permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que se refere às transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas desse período, destacaram-se aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Posteriormente, discutiremos a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério vigente.

1.1 – A Formação de professores e as reformas educacionais dos anos 1990

Uma referência significativa que impulsionou as discussões acerca da formação de professores no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que trouxe a educação como um direito social e, em seu artigo 206, determinou a “garantia do padrão de qualidade” como um dos princípios do ensino ministrado no país. Posteriormente, outros princípios importantes relacionados aos docentes foram incorporados à Constituição, por meio da Emenda Constitucional 53 de 2006. São eles: a “valorização dos profissionais da educação

escolar, garantidos, na forma da lei, os planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e o “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.” Dessa forma, fica sinalizada na Carta Magna a centralidade do papel do professor na viabilização de uma educação de qualidade.

No início da década de 1990 foi desencadeada uma reforma educacional que colocou a figura do professor em evidência, atribuindo a ele um protagonismo fundamental. Essa reforma estava inserida num amplo movimento de reformas neoliberais que vinham ocorrendo na América Latina, tendo como foco central a expansão da educação básica. Compreendemos, contudo, esse período como um momento repleto de contradições e lutas por projetos de formação de professores. Se as reformas neoconservadoras ganharam adeptos em escala mundial, através dos acordos que pautavam uma agenda internacional para a educação, podemos visualizar da mesma forma, embates locais, ligados especialmente aos movimentos dos trabalhadores em educação. Exemplificando, ao longo do período de redemocratização ganhou força o debate sobre a formação docente com a participação de educadores e entidades político-acadêmicas da área, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). (FREITAS, 2008).

Esse período foi caracterizado como um momento de substituição da concepção de conhecimento científico como algo imutável pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento, enfrentando o embate político e epistemológico do professor como mero “repassador” do conhecimento (muitos deles resumidos em apostilas, cuja produção tem movimentando significativa quantia para empresas educacionais que em geral vendem seus produtos aos sistemas/redes de ensino). Consequentemente, houve mudanças no papel da escola, na concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores, pois

A demanda das classes populares pela instituição escolar mudou o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras as vidas que agora acorrem à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores –, exigindo um novo projeto que atenda a essas diferentes vidas e que tenha, portanto, como norte, a superação das igualdades sociais. (LIMA, 2011 p.17)

Entretanto, é importante perceber o jogo político e ideológico que dá significados distintos aos discursos. A própria demanda por uma educação para as camadas populares pode ganhar contornos conservadores a depender de quem “utiliza” o discurso como um argumento

político, sobretudo. Essa nova concepção de escola, exige uma nova concepção de professor e a ele é demandada uma profissionalização que, segundo Shiroma, Moraes & Evangelista (2011), é uma posição problemática em si mesma, pois com essa afirmação pressupõe-se que ele não é profissional. O sentido dessa “profissionalização” apontado pelas autoras e a lógica que está por trás dela estão presentes em documentos dos organismos multilaterais e nacionais. Cabe ressaltar ainda, que a construção da imagem do professor como um não profissional criou condições para a proposição do projeto da reforma, cujas intenções ultrapassam o campo da preocupação com a qualificação dos docentes. Segundo as autoras, “o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82)

Se por um lado, isso demonstra o reconhecimento da importância do professor no cenário educacional, por outro lado recai sobre ele a “responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (p. 82). Dessa forma, o sucesso ou o fracasso escolar seria considerado, nesse contexto, uma consequência direta da (má) formação do professor.

Assim, uma das primeiras iniciativas no sentido de organizar uma política voltada para profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de “qualidade”¹ da educação foi a criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, sob a égide do Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2002. Um dos resultados desse Fórum foi a celebração do Pacto de Valorização do Magistério², que promoveu estudos e definiu concepções e parâmetros para o exercício da docência, tendo como premissas a implementação de políticas de valorização do magistério e a promoção da carreira docente, deixando clara a estreita relação entre a qualidade da educação e a

¹O emprego das aspas na palavra “qualidade” é proposital e revela um complexo mecanismo de disputa sobre a sua conceituação no campo educacional. Empregada com uma espécie de “consenso” a qualidade, na verdade, é um elemento abstrato que ganha contornos empíricos quando são expostos os pressupostos filosóficos e políticos que a fundamentam. Nesta concepção o que é qualidade para um (determinado grupo ou setor da sociedade) pode-se apresentar oposto para o outro. Segundo Dourado, Oliveira & Santos (2007) a concepção de qualidade da educação que aparece nos documentos dos organismos multilaterais que orientaram a reforma educacional nos anos 90, são, na maioria das vezes, vinculados à medição, ao rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem.

² O pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação foi assinado em 1994 pelo MEC, UNDIME, CONSED e CNTE, como resultado do caminho percorrido a partir de 1989 com as reuniões preparatórias para a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Tailândia, 1990) até a Conferência Nacional de Educação Para Todos, realizada em Brasília em 1994. Nessa reunião foi assinado o Acordo Nacional de Educação Para Todos, que deu origem ao Pacto. (ROCHA, 2009)

profissionalização do magistério. No âmbito do Pacto, foram definidas linhas de ação, as quais alfumas, contemplavam ações voltadas à formação de professores

seja na forma de estudos destinados a esclarecer o papel das instituições na formação inicial e continuada e no desenvolvimento de programas, seja como recomendação de progressiva formação em nível superior, com revisão e reestruturação simultânea dos conteúdos das licenciaturas, do sistema de formação em nível médio, de programas de formação continuada e do uso de tecnologias e de educação a distância, seja ainda de acompanhamento do trabalho docente mediante assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação. (WEBER, 2000 p. 9)

Esse contexto caracteriza o surgimento da LDB nº 9394/96, que em seu Art. 13 estabeleceu o zelo pela aprendizagem dos alunos como uma das incumbências atribuídas aos docentes. Além disso, destacou o caráter profissional de sua formação, que deveria ser realizada em universidades e institutos superiores de educação, estabelecendo o prazo de dez anos para que a formação docente fosse feita exclusivamente em nível superior. (WEBER, 2000).

No caso da formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, a LDB indica no art. 62, que essa “deve ocorrer” em nível superior. Entretanto, devido a grande quantidade de professores sem essa formação e a inexistência de vagas suficientes nas instituições formadoras, o mesmo artigo admite o nível médio, recomendando, em seu art. 82 que ao finalizar a “Década da Educação”, em 2006, o país esteja com essa questão solucionada. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011)

Assim, a configuração da formação de professores no Brasil acompanhou o modelo de expansão do ensino superior iniciado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Essa expansão, no que diz respeito à formação de professores, caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, para atender a crescente demanda pela formação desses profissionais em nível superior. (FREITAS, 2007)

Outro importante elemento impulsionador das discussões sobre a formação e profissionalização docente foi o Plano Nacional de Educação. Sabe-se que o projeto submetido ao Congresso Nacional pelo Governo Federal foi apenso à proposta de Plano Nacional de Educação elaborada por diversos setores da sociedade brasileira e também encaminhada por intermédio de partidos políticos para apreciação do Congresso. Em ambas as propostas, são destacadas as questões referentes à formação de professores, destacando o nível de titulação requerido para a atuação na educação básica e ao *locus* da formação em

nível superior. (WEBER, 2000). Essas são questões polêmicas que ainda fazem parte dos debates entre especialistas, sociedades científicas, associações e governo.

O PNE, aprovado em meio de grandes embates por meio da [Lei nº 10.172/2001](#), estabeleceu como uma de suas diretrizes que a formação inicial dos profissionais da educação básica deveria ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática poderiam garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica considerados necessários. Já as instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), ofereceriam aos profissionais a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Estabeleceu ainda, um conjunto de metas relacionadas à formação de professores, que deveriam ser alcançadas mediante cooperação dos entes federados num prazo de dez anos a partir da publicação do Plano.

Em síntese, as mudanças ocorridas no campo da formação docente ao longo da década de 1990 contribuíram diretamente para o delineamento contemporâneo da política educacional, em particular no campo da formação de professores. Não é demais ressaltar que foi nesse período que se consolidaram importantes marcos legais que fundamentam a atuação do Estado brasileiro neste campo. Ressalta-se que a construção dessas normatizações, ainda que influenciadas pela luta dos educadores especialmente através das entidades organizadas da sociedade civil, sofreram forte direcionamento da conjuntura internacional, que via na formação de educadores um elemento central para a busca da “qualidade educacional”. Isso não quer dizer que as disputas por projetos distintos no campo educacional encerraram-se, pelo contrário. O campo de embates encontra-se em aberto e dispersos em vários eixos/temas. Para o foco de nossos estudos, destacamos três: a centralidade do papel do professor no processo educativo, o *locus* e o caráter de sua formação e as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

1.2 - A (nova) Política Nacional de formação de professores

Apesar das transformações educacionais e no campo da formação docente ocorridas a partir da década de 1990, foi nos últimos dez anos que a política de formação passou a ocupar um papel de maior destaque para o Governo Federal, sobretudo em razão das demandas e pressões de diversos grupos sociais. Como afirmam Gatti & Barreto (2011, p.13), “decisões de governo relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental”. Assim, entendemos que, ao instituir uma Política Nacional

de Formação de Profissionais do Magistério, o Governo dá indícios sobre o lugar central que é dado ao professor na oferta de um ensino público de qualidade e coloca a formação como condição para sua atuação se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. É necessário ressaltar, no entanto, que esse protagonismo do professor não pode reforçar a ideia de que sua formação é o único elemento no qual se deve investir para a melhoria da qualidade da educação. Concordamos com Gatti & Barreto (2011) que há outros elementos igualmente importantes, como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, carreira, dentre outras coisas que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.

A nova política de Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto 6.755/2009, “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”. Antes, portanto, de tratarmos sobre a organização estabelecida por esse Decreto, devemos abordar, brevemente, a trajetória através da qual foi delineada a configuração atual dessa Política.

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR é um instrumento no qual cada rede realiza um minucioso diagnóstico de sua realidade educacional. Dentre as dimensões que estruturam o PAR, está a Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. Dessa forma, por meio do PAR, os estados e municípios analisaram suas necessidades em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias com o objetivo de assegurarem aos seus docentes a formação exigida pela LDB. Entendemos esse planejamento como um avanço no processo de responsabilização do poder público pela formação docente.

1.2.1 – A Política Nacional de Formação e as novas atribuições da Capes

Nesse processo de assunção crescente de responsabilidades pela formação docente, um marco importante que contribuiu para o desenho da nova política de formação foi a alteração estrutural da Capes, estabelecida pela Lei 11.502/2007 e regulamentada pelo Decreto 6.316/2007. Assim, foi acrescida a este órgão a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, além de suas típicas atribuições referentes ao sistema de pós-graduação. Com isso, dentre suas novas atribuições, a Capes

deveria, em regime de colaboração com os entes federados, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Inep; promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Assim, a Capes, antes voltada exclusivamente para a pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, passa a ser um espaço de definição de políticas e de fomento para a formação de professores. Como afirma Aguiar (2009, p. 139),

a mudança organizacional verificada na Capes não pode ser visualizada apenas nos estreitos limites de uma redefinição administrativa de determinado órgão público. Na realidade, trata-se da configuração de um novo espaço de definição de políticas de formação de professores, e, logo, constitui-se num espaço de poder e de decisões que influenciarão a política educacional no país.

A reorganização do *locus* de formulação da política de formação docente – que tradicionalmente era definida no âmbito do MEC e do CNE (por se tratar predominantemente de matéria legislativa) – foi aliada a outras medidas que contribuíram marcadamente para a nova configuração da política nacional. Destaca-se a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada por meio do Decreto 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância da Capes (DED), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. O objetivo da UAB é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EAD), para alcançar, sobretudo, segmentos da população que tem dificuldade de acesso à formação superior. A institucionalização da formação superior de docentes a distância teve impulso na UAB, por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC em 2005, dirigido a professores em serviço sem formação superior ou atuando em área distinta de sua formação. (GATTI & BARRETO, 2011, p. 51)

Para Freitas (2007), a criação da UAB e a institucionalização do Pró-Licenciaturas como programa preferencial para a formação de professores em exercício marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do ensino superior e de estudos superiores, à distância. Além disso,

A expansão dos polos da UAB se fez a partir do entendimento de que seria a via privilegiada e quase exclusiva para equacionar o problema da formação inicial da juventude egressa do ensino médio, nos cursos de formação de professores – em substituição às atuais licenciaturas e pedagogia. (FREITAS, 2007, p. 1216)

Assim, a UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC. No entanto, o decreto que altera as funções da CAPES – nº 6.316/07 – restringiu parcialmente a predominância da modalidade a distância para a formação inicial, ao estabelecer que, nesta, “dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias à distância e na formação continuada utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância”. (BRASIL, 2007)

Para apoiar a Capes no exercício de suas novas atribuições, foi instituído o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e, além da Diretoria de Educação a Distância (DED), foi agregada à sua estrutura organizacional a Diretoria de Educação Básica Presencial³(DEB). Ao CTC/EB foi atribuída a responsabilidade de auxiliar a Capes na elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, além de colaborar na definição de políticas e diretrizes relacionadas à formação inicial e continuada de professores, conforme estabelecido no art. 74 do Regimento da Capes.

Foi nesse contexto, que, em 2009, a Capes, com a contribuição de seu CTC/EB, estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério. Este foi um grande desafio, considerando a própria composição⁴ do CTC, que é formado por representantes da sociedade civil, dos movimentos sociais e membros do governo. Sabe-se que esses grupos são portadores de concepções e interesses nem sempre consensuais, o que ocasionou grandes debates durante a definição dessa política.

O Decreto 6755/09, que instituiu a Política, disciplinou a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública de educação básica, conforme já abordamos anteriormente. O documento apresenta 12 princípios, dos quais destacamos: a colaboração constante entre os entes federados; a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzidas em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; e a

³ O nome da Diretoria foi alterado posteriormente para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

⁴ A composição do CTC/EB pode ser conferida no sítio da Capes: <http://www.capes.gov.br>.

articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

O documento estabelece, ainda, em seu art. 3º, que os objetivos dessa Política, são:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009)

Segundo o Decreto, tais objetivos deveriam ser alcançados por meio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009)

1.2.2 – Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

Os Fóruns são órgãos colegiados que tem como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos professores no âmbito de cada estado brasileiro. Entre as principais funções do Fórum, estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico com base no diagnóstico e identificação das necessidades de formação das redes públicas, utilizando, inclusive, os dados do censo escolar da educação básica; definir prioridades e metas relacionadas à formação docente em cada estado; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado. (GATTI & BARRETO, 2011, p. 54)

É no âmbito dos Fóruns Estaduais que se materializa o regime de colaboração tão enfatizado desde a criação da Política até o desenvolvimento dos programas e ações voltados à formação docente. Integram cada Fórum Estadual os representantes de órgãos gestores das três esferas administrativas: do MEC, da Secretaria Estadual de Educação, das secretarias municipais – por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) –, de seus respectivos conselhos estaduais e municipais de educação, das Instituições de Ensino Superior sediadas no estado, dos profissionais do magistério – indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Considerando o exposto, sobre a natureza, composição e atribuições dos Fóruns Estaduais, compreendemos que seu trabalho deve também ser voltado à discussão do sentido, o papel, a perspectiva político-pedagógica que deve orientar as ações de formação desenvolvidas em cada Estado, Município, Distrito Federal; tanto no âmbito das instituições de ensino superior quanto no âmbito dos respectivos sistemas de ensino e seus Centros de Formação de Professores, nos casos onde esses Centros já existam. (BRASIL, 2009)

1.2.3 – As demandas por formação inicial e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Atualmente, a Política Nacional abrange ações voltadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica que vem sendo executadas pelos diferentes órgãos e Secretarias do Ministério da Educação. Embora o Decreto 6.755/2009 tenha estabelecido no §3º do Art. 6º que os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização deveriam ser fomentados pela Capes, até hoje a gestão desses cursos permanece sob a responsabilidade do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Assim, a Capes tem atuado mais especificamente em programas voltados a formação inicial, tanto presencial, quanto a distância.

O Censo Escolar de 2007 revelou um grande número de professores que atuavam em sala de aula sem possuírem a formação requerida para o exercício da docência, conforme quadro a seguir:

Tabela 1 – Formação dos professores da educação básica no Brasil

Região	Total	Com Ensino Fundamental	Com Ensino Médio		Com Ensino Superior
			Sem Magistério	Com Magistério	
Norte	166.978	1.886	15.385	59.075	89.683
Nordeste	598.703	6.701	57.950	241.573	292.479
Sudeste	786.179	1.526	36.824	126.773	621.056
Sul	286.139	1.523	17.743	41.146	225.727
Centro-Oeste	140.948	864	12.072	15.779	112.223
Total Brasil	1.977.978	12.480	139.974	484.346	1.341.178

Fonte: INEP/Educacenso 2007

Os dados mostram que, em 2007, 636.800 dos professores não possuíam formação em nível superior. Destes, 12.480 não haviam concluído sequer o ensino médio. Outro problema é que muitos dos professores que possuem nível superior não atuam na área de sua formação ou possuem apenas bacharelado, não tendo formação pedagógica. Nesse contexto, foi constituído um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, a fim de equacionar, ou diminuir este problema. É sobre esse Plano que trata o capítulo a seguir, de forma mais aprofundada.

CAPÍTULO 2: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Este capítulo tem como objetivo caracterizar o Parfor no contexto da atual Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como apresentar sua gênese e desenvolvimento. Ocupamo-nos aqui em discutir a complexidade da gestão deste programa e o papel dos atores envolvidos em seu funcionamento. Com esse propósito, trataremos primeiramente do Plano, no contexto mais amplo da Política Nacional, para, em seguida, apresentar, a partir de dados estatísticos, a estrutura e funcionamento do Parfor Presencial, que é o foco central deste trabalho.

2.1 – O Parfor no contexto da Política Nacional de Formação: gênese e desenvolvimento

A partir da definição da Política Nacional de Formação, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Portaria Normativa nº 09 de 30 de Junho de 2009. Este Plano tem como objetivo induzir e fomentar a oferta, em caráter emergencial, de cursos superiores destinados aos professores em exercício nas escolas públicas que não possuem a formação exigida pela LDB. Assim, o Plano compreende um conjunto de ações implementadas pelo MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as Instituições de Ensino Superior para atender o disposto no Art. 11, Inciso III do Decreto nº 6.755/09, como segue:

“Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;” (BRASIL, 2009)

A Portaria nº 09/2009, estabeleceu que as ações do Plano seriam definidas em Acordos de Cooperação Técnica (ACT) específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional para a formação dos professores das redes públicas de educação básica. As Instituições de Ensino Superior (IES), por sua vez, teriam sua participação formalizada por meio de Termos de Adesão aos respectivos ACT, nos quais seriam estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas no âmbito do Plano.

Ainda sob a égide dessa Portaria, foi definido que o atendimento às necessidades de formação dos professores pelas IES e Secretarias de Educação deveria ocorrer conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para reunir as informações e gerenciar a participação dos profissionais do Magistério nos cursos ofertados no âmbito do Plano, foi criado pelo MEC um sistema eletrônico denominado “Plataforma Freire”.

Assim, por meio do Parfor, foi dada aos professores da rede pública a oportunidade de acesso a cursos de formação inicial, presencial ou a distância, a fim de obterem o grau acadêmico em licenciatura na área em que eles exercem a docência e para a qual não possuem a formação adequada. Na modalidade a distância, os cursos de licenciatura são ofertados pelo Sistema UAB e as turmas são formadas tanto por professores, como por ingressantes oriundos de demanda social. Já na modalidade presencial, o Parfor se caracteriza como uma ação voltada, exclusivamente, para atender aos professores em exercício na rede pública de educação básica e será, portanto, o foco principal deste trabalho. Para o alcance de seus objetivos, a estratégia do Parfor presencial é fomentar a criação de turmas especiais pelas IES em:

- Cursos de licenciatura, destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica que não tenham formação superior;
- Programas de segunda licenciatura⁵, para docentes em exercício há pelo menos 3 anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial.
- Programas de formação pedagógica⁶, destinados a docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública de educação básica.

⁵ Este tipo de programa está ancorado na Resolução nº 01/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada a partir do parecer 08/2008 do Conselho Pleno do CNE.

⁶ Este tipo de programa está regulamentado por meio da Resolução nº 02/1997 do CNE

Os princípios pedagógicos do Parfor vão ao encontro dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto 6.755/2009. Assim, somados aos princípios e objetivos da citada Política Nacional, incluem-se os objetivos específicos do Parfor que são:

- a) Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
 - b) Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
 - c) Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
 - d) Despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
 - e) Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.
- (BRASIL, 2013)

O Parfor tem ainda como princípio o direito de aprender de crianças e jovens, direito este que se estende a seus professores. Nessa perspectiva, a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. (BRASIL, 2013)

2.2 – O Parfor na modalidade presencial: metodologia e abrangência

Como previsto na legislação que o institui, o Parfor é implementado em regime de colaboração entre o MEC, por intermédio da Capes, as Instituições de Ensino Superior, os municípios, os estados e o Distrito Federal. Cabe a Capes a gestão executiva e financeira do programa; às IES a oferta e implantação das turmas e aos municípios, estados e Distrito Federal, cabe o provimento das condições necessárias para garantir a participação e permanência nos cursos dos professores de suas respectivas redes. Nesse sentido, é fundamental a atuação dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente, pois eles são a materialização desse regime de colaboração.

A gestão e o acompanhamento do Parfor são realizados por meio da Plataforma Freire. A operacionalização desse sistema busca atender às orientações e princípios da Política Nacional de Formação, uma vez que o regime de colaboração pode ser notado no próprio esquema de atividades do Programa. Assim, anualmente a Capes estabelece um cronograma

de atividades onde ficam estabelecidos o papel e as responsabilidades de cada ente federado na implantação das turmas. Apresentamos abaixo esse fluxo de atividades:

- Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios realizam o diagnóstico de demanda por formação dos professores de suas respectivas redes e registram essa demanda na Plataforma Freire;
- A demanda registrada é disponibilizada às IES, que, a partir desses dados, apresentam na Plataforma sua possibilidade de oferta, informando os cursos, quantidades de vagas e localidade onde as turmas poderão ser implantadas;
- As demandas das redes e as ofertas das IES são discutidas no âmbito do Fórum Estadual Permanente de apoio à formação Docente e este consolida e aprova o quadro de ofertas de seu respectivo estado.
- O quadro de ofertas é publicado na Plataforma Freire para que os professores da rede pública de educação básica realizem sua pré-inscrição.
- A relação de pré-inscritos é submetida à análise de cada Secretaria de Educação, que deve realizar o processo de validação das pré-inscrições de seus respectivos professores. Ao validar, a Secretaria atesta que o professor necessita da formação na área em que se pré-inscreveu e que apoiará a participação do professor no curso de formação.
- Os nomes de todos os professores cujas pré-inscrições foram validadas são disponibilizados às IES ofertantes para que realizem processo seletivo, se for o caso. O processo seletivo é de responsabilidade da IES, podendo ser, inclusive, realizado sorteio na própria plataforma, que possui uma ferramenta específica para este fim.

O Parfor, quando lançado, possuía metas ambiciosas e pretendia matricular, entre os anos de 2009 e 2011, aproximadamente 330 mil professores que atuavam na educação básica mas que ainda não possuíam a formação requerida. Para isso, o MEC previu repassar às IES formadoras um montante no valor de R\$ 700 milhões até 2011, chegando a R\$ 1,9 bilhão até 2014. (MEC, 2009) A evolução da oferta e matrículas de 2009 a 2014 pode ser observada no quadro a seguir:

Tabela 2 – Oferta e matrículas do Parfor presencial

ANO	OFERTA	INSCRITOS	VALIDADOS	MATRICULADOS
2009	39.598	51.745	50.540	10.006
2010	87.906	149.933	105.091	24.110
2011	49.295	35.889	28.412	12.497
2012	57.706	55.334	40.985	17.019
2013	42.903	20.136	16.736	6.844
2014	39.776	20.026	16.577	8.584
TOTAIS	317.184	333.063	258.341	79.060

Fonte: Plataforma Freire/CAPEs - 2014

Os números apresentados na Tabela 2 demonstram que ainda está distante o alcance das metas inicialmente propostas. O programa, no ano de 2014, não chegou a alcançar o número de vagas estabelecidas como meta para 2011. Observa-se ainda, que apesar do número de vagas ofertadas, o total de alunos matriculados é menor do que um terço. Embora não tenhamos dados suficientes para explicar tal problema, podemos inferir alguns possíveis motivos. Um deles pode ser a pulverização da oferta. Segundo o Manual Operativo do Parfor, as turmas só podem ser implantadas se obtiverem o número mínimo de 20 alunos. Como as ofertas estão espalhadas em cursos diversos e em diferentes municípios, muitas turmas acabam não possuindo número de inscritos suficiente e deixam de ser implantadas. Outra razão para a baixa procura por parte dos professores pode ser relacionada à falta de apoio ou liberação por parte das Secretarias de Educação. Por tratar-se de cursos presenciais, nem sempre ocorrem na cidade onde o professor reside. Por isso muitos deles necessitam de redução em sua carga horária, bem como apoio financeiro para seu deslocamento e estadia. Outro fator relevante é a falta de carreiras atrativas, que estimulem o docente a buscar a elevação do nível de sua formação. São muitos os aspectos aos quais podemos atribuir as causas do grande número de vagas ociosas no Parfor. No entanto, seria necessário um estudo específico sobre esse tema.

De acordo com informações disponíveis na Plataforma Freire, até dezembro de 2014 foram implantadas 2.428 turmas, em 102 Instituições formadoras. Essas turmas estiveram distribuídas em 474 municípios de 24 estados brasileiros. Os estados de Goiás, Alagoas e Sergipe, apesar de terem assinado o Acordo de Cooperação junto a Capes, não implantaram turmas do Parfor, na modalidade presencial.

A tabela a seguir demonstra a distribuição, por estado, das matrículas efetuadas entre 2009 e 2014.

Tabela 3 – Distribuição das matrículas do Parfor presencial por estado

Região	UF	Matriculados	%
NORTE	AC	1.427	1,80
	AM	8.528	10,79
	AP	2.167	2,74
	PA	23.951	30,29
	RO	111	0,14
	RR	1.208	1,53
	TO	1.602	2,03
NORDESTE	BA	12.623	15,97
	CE	1.567	1,98
	MA	4.014	5,08
	PB	859	1,09
	PE	1.427	1,80
	PI	7.891	9,98
	RN	1.729	2,19
CENTRO-OESTE	DF	187	0,24
	MS	269	0,34
	MT	860	1,09
SUDESTE	ES	53	0,07
	MG	11	0,01
	RJ	585	0,74
	SP	2.255	2,85
SUL	PR	2.623	3,32
	RS	1.398	1,77
	SC	1.715	2,17
	Total	79.060	100

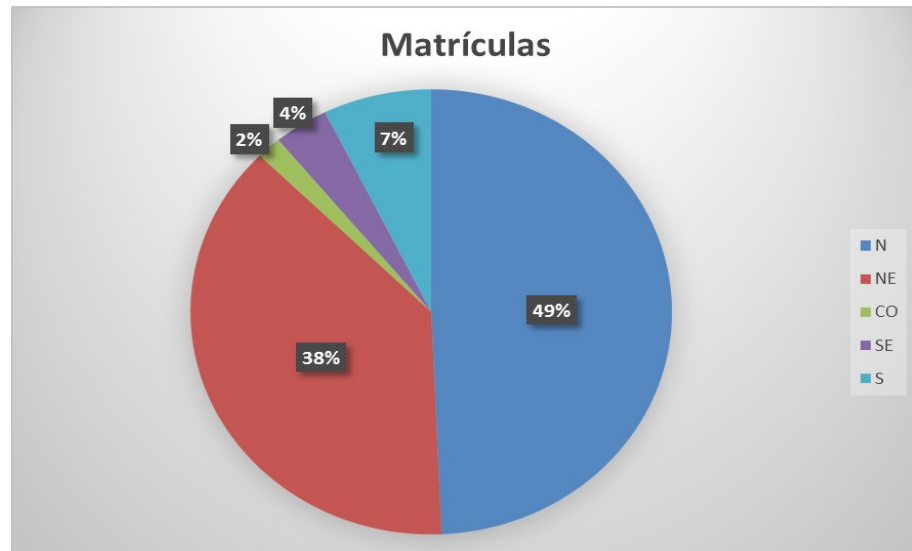
Fonte: Plataforma Freire/CAPES 2014

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, verificamos que a Região Norte é a que possui o maior número de alunos matriculados, seguida da Região Nordeste. Esses números são compreensíveis, já que essas são as duas regiões do país com a maior porcentagem de professores sem nível superior. Segundo dados⁷ do Educacenso 2012, dos 200.606 professores da região Norte, 26% não possuía formação superior. Já na região Nordeste a porcentagem de professores sem essa formação é de 32% de seus 693.822 docentes. Cabe ressaltar que neste número não estão incluídos aqueles professores que atuam em área distinta de sua formação. Nessa análise, também chama atenção o fato da região norte, apesar da sua pouca densidade populacional, possuir quase metade (49%) das matrículas do Parfor, com destaque para o estado do Pará que detém maioria absoluta das matrículas da região, além do maior índice do Brasil.

⁷ O mesmo professor pode atuar em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, eventualmente, um docente pode ter sido contabilizado mais de uma vez.

A distribuição das matrículas por Região está representada no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas por Região



Fonte: Plataforma Freire/CAPES 2014

Um importante aspecto a se considerar no Parfor é sua inserção no interior do País. Das 2.428 turmas implantadas, apenas 15% estão localizadas nas capitais. Esse dado indica que o programa tem contribuído para a interiorização do acesso à formação superior. Para Rodrigues (2015), o Parfor

é a possibilidade real de se continuar dando condições para que os trabalhadores tenham acesso à formação superior próxima de suas vivências culturais, afetivas, sociais e políticas, como se fez e se continua fazendo por meio da interiorização. Além do que se continua a contribuir para que os trabalhadores da educação, como se oportunizou para as primeiras turmas da interiorização, não necessitem se deslocar para a capital a fim de prosseguir seus estudos, diante das dificuldades financeiras que não raro tendem a aumentar quando se estuda em grandes centros urbanos, vindo do interior, embora ainda enfrentem dificuldades financeiras, diante dos baixos salários que recebem e do nem sempre apoio das Prefeituras quanto à criação de condições para que os mesmos possam desenvolver seus estudos no PARFOR. (RODRIGUES, 2015)

O Mapa apresentado a seguir, mostra a abrangência territorial do Parfor. Os pontos amarelos indicam as localidades onde foram implantadas turmas de 2009 a 2014.

Figura 1 – Municípios com turma implantada – 2009 a 2014



Fonte: Plataforma Freire/CAPES - 2014

Quanto à classificação dos matriculados de acordo com a esfera administrativa a qual estão vinculados, os dados indicam que o Programa tem como maioria dos beneficiários os docentes da rede municipal, que representam 83,46% das matrículas. A rede estadual representa 16,51% dos matriculados e a rede federal com 0,02% de matriculados. (PLATAFORMA FREIRE/CAPES 2014)

A distribuição das matrículas do Parfor, por curso, está demonstrada na tabela abaixo.

Tabela 4 – Número de matrículas por curso

CURSO	MATRÍCULAS
Pedagogia	30.082
Letras- Português	6.960
Matemática	5.946
Ciências Biológicas	4.988
Educação Física	4.978
Geografia	4.657
História	4.602
Artes	2.965
Computação	2.646

Ciências Naturais	2.158
Letras- Inglês	2.076
Ciências Sociais	1.571
Física	1.178
Letras- Espanhol	922
Química	915
Filosofia	714
Formação Pedagógica	669
Educação Especial	531
Ciências da Religião	301
Interdisciplinar	127
Intercultural Indígena	74
TOTAL	79.060

Fonte: Plataforma Freire/CAPES 2014

Destacamos a partir desses dados que os três cursos que possuem maior número de matrículas são o de Pedagogia, abarcando 38,5% das matrículas; seguido de Letras Português, com 8,80% e o de Matemática, com 7,52% do total de alunos do Parfor. Contudo, podemos notar que as áreas de grande carência de professores na Educação Básica, como Física e Química ainda apresentam baixa procura.

Esses dados explicam porque a rede municipal detém o maior número professores matriculados, tendo em vista que grande parte dos docentes dessa rede atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Quanto ao alto índice de matrículas no curso de Pedagogia, entendemos que isso se deve ao fato da LDB ainda permitir que os profissionais que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tenham apenas formação em nível médio, na modalidade normal. Assim, faz sentido o fato de que até o presente momento, ainda tenhamos no país um grande número de docentes sem formação em nível superior.

O que precisa ser problematizado é o baixo número de matrículas em outras áreas, tendo em vista que os dados do censo mostram a carência de profissionais formados nas redes de ensino para atuar em áreas específicas, como física, química e matemática.

Por fim, apresentamos os resultados numéricos do Parfor, acerca da situação das matrículas. Os dados indicam que o programa mantém um número relativamente alto de alunos frequentes. Dos 79.060 professores matriculados, 16% já concluíram o curso; 65% permanecem cursando; 18% desistiram do curso e 1% trancaram suas matrículas. (PLATAFORMA FREIRE/CAPES, 2014)

Com a apresentação dos dados, tentamos expor, em linhas gerais, como o Parfor vem se desenvolvendo e qual a sua abrangência no território brasileiro e seus resultados quantitativos. Entretanto, é importante problematizarmos alguns aspectos relevantes do programa, pois, por tratar-se de um programa de formação de professores em serviço, podemos prever que muitas situações desafiadoras surgem no desenvolvimento das ações. Assim, para melhor contextualizarmos nosso estudo, citaremos três características do programa que acabam colocando em questão sua efetividade no sentido de formar, com qualidade, os professores ditos leigos e, assim, contribuir para a melhoria da educação oferecida pelas redes públicas de educação Básica.

A primeira questão a ser destacada é que a maioria dos cursos do Parfor são realizados nos finais de semana e período de férias (julho e janeiro). Isto ocorre pois nem todas as redes possuem condições de contratar professores substitutos nos períodos em que os professores regentes estão frequentando o curso de formação. Outro desafio a ser ressaltado refere-se às despesas e logística demandadas para a permanência dos professores nos cursos. Afinal, trata-se de cursos presenciais, nos quais os alunos advêm de vários municípios que nem sempre são próximos à sede de funcionamento. Um terceiro aspecto que deve ser considerado na análise do programa é que, apesar de o Parfor prever a utilização das estruturas físicas das IES participantes, algumas delas realizam parcerias com prefeituras e secretarias de educação, que disponibilizam o espaço das escolas para a realização das aulas. Essa é uma questão polêmica, pois, se por um lado essa prática possibilita a chegada da Universidade em municípios de localização mais remota, onde, sem isso, provavelmente os professores daquela localidade jamais teriam acesso à formação superior, por outro lado enfrenta-se muitos problemas em relação à regulamentação e avaliação do Ensino Superior.

Certamente, num programa complexo como o Parfor, cujo sucesso depende de grande engajamento de todos os atores envolvidos, possui muitos desafios além dos já citados. No entanto, expusemos os aspectos que julgamos mais relevantes para serem considerados neste estudo, especificamente. Em que pese seu caráter transitório e emergencial, o Parfor é hoje o único programa voltado à formação inicial de professores que já atuam em sala de aula. A esse respeito, Paini & Costa (2014) afirmam que

O Parfor apresenta-se como uma oportunidade para esses professores obterem a titulação de graduação em uma instituição de qualidade e gratuita, o que até recentemente não era compatível com a realidade de tais estudantes, os quais provavelmente teriam procurado instituições privadas de ensino superior atreladas às políticas públicas do Governo Federal, atualmente mais acessíveis. (PAINI & COSTA, 2014, p.34)

Nesse sentido, reconhecemos o Parfor como uma importante iniciativa para resolver, em curto prazo, o problema do elevado número de professores que atuam na educação básica sem a formação necessária. Entretanto, seu caráter emergencial não pode ser utilizado como justificativa para a oferta de formação simplista por meio de cursos aligeirados e sem qualidade. Concordamos com Neto & Maciel (2011, p. 73) quando afirmam que “é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constante e profundas transformações.”

Pretendeu-se com este capítulo realizar uma apresentação sobre o Parfor, com o intuito de contextualizá-lo dentro da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Esta visão geral do programa subsidia a análise que será realizada no capítulo a seguir, que trata da avaliação do Parfor a partir do olhar de seus alunos egressos.

CAPÍTULO 3: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR: PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE FORMAÇÃO E REPERCUSSÕES

Neste capítulo, iremos apresentar o resultado da análise de um questionário aplicado aos egressos do Parfor, no período de agosto de 2013 a abril de 2014. O objetivo não é fazer uma espécie de avaliação do Programa, o que demandaria uma série de recursos metodológicos não previstos em nosso plano de trabalho, mas levantar elementos de compreensão da oferta do Parfor a partir da visão de seus egressos.

Nesse sentido capítulo será estruturado da seguinte forma. Iniciaremos a análise com uma descrição sobre o perfil dos cursistas respondentes. Esse momento é importante para caracterizar o leitor sobre o perfil dos que, de algum modo, podem ter sido considerados “cursistas que obtiveram sucesso no programa”. O destaque para o termo é que, em termos analíticos, seria interessante comparações com os desistentes, por exemplo, para solidificar nossas hipóteses de que os fatores estruturais são mais preponderantes para o sucesso do curso do que propriamente os fatores internos/pedagógicos. Contudo, tratamos tais questões como futuros problemas de investigação, não sendo objetivos atuais deste trabalho. Ainda seguindo a sequência do terceiro capítulo, trataremos dois elementos centrais: a visão dos egressos sobre a qualidade da oferta do curso e possíveis repercussões deste nas suas práticas profissionais.

3.1 Considerações sobre o perfil dos egressos respondentes

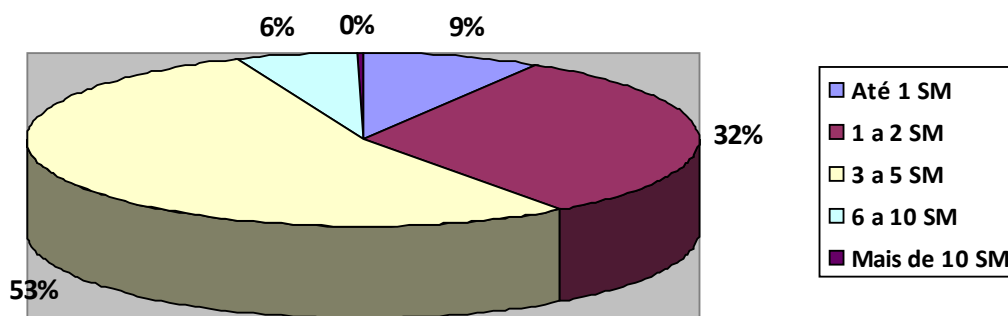
Os dados iniciais do questionário apresentam caracterizações mais gerais, caminhando para questões ligadas à dimensão profissional dos egressos. Do total de respondentes, 74% são mulheres e 26% homens, dados muito próximos a diversos programas educacionais que marcam a presença significativa das mulheres. O caso do Parfor não é diferente, seja pelo histórico da presença feminina no magistério (especialmente em cursos de Pedagogia, que corresponde às maiores matrículas no Programa) seja pelo próprio aumento de escolarização das mulheres em relação aos homens (CARVALHO, SOUZA E OLIVEIRA, 2009).

Outro elemento interessante do perfil dos egressos diz respeito às suas idades. A própria caracterização de um curso como o do Parfor sugeria uma faixa etária mais elevada de alunos frequentando os cursos, seja porque já são profissionais em exercício ou porque, em

alguns casos, o que se tem como meta é a segunda graduação, no caso de docentes sem a formação específica na área de seu componente curricular. Essa tendência foi confirmada entre os egressos. Do total de respondentes, apenas 9,2% se encontravam na faixa etária entre 20 e 30 anos. O destaque vai para 44% dos egressos que se encontram dos 31 aos 40 anos e 33% dos 41 aos 50. Em nosso estudo, 13,8% dos egressos tinham mais do que 50 anos. Se considerarmos um intervalo maior, somando os dois intervalos de 31 a 40 e 41 a 50, 77% dos respondentes estariam nesse grupo, ou seja, entre os 31 e 50 anos. Evidentemente, há de se questionar em que medida a participação no Parfor repercute, seja na atuação profissional destes adultos, seja nos impactos de planos e carreiras das redes/sistemas que participam. Apenas algumas dessas inquietações serão respondidas nas seções posteriores do trabalho, uma vez que, em se tratando de impactos salariais do curso superior na trajetória profissional desses sujeitos, teríamos que considerar uma série de desigualdades que ainda caracterizam o magistério no Brasil, a depender da região/município ou rede de ensino da atuação docente.

A maioria dos respondentes tem na profissão de professor a sua única fonte de renda, 85%. Considerando a totalidade dos respondentes (inclusive os 15% que assumiram terem complementação salarial com outras atividades) 53% ganhavam de 1 a 3 salários mínimos, considerando o valor de R\$ 678,00 no momento de aplicação do questionário. O gráfico abaixo discrimina as faixas de renda.

Gráfico 2-: Faixa de rendimentos dos egressos (Salário Mínimo)



Fonte: Questionário de Egressos

Um dado presente no gráfico 2 que merece atenção é que os 41% que afirmaram ganhar até dois salários mínimos estão recebendo salários abaixo do estabelecido na Lei do

Piso Salarial. O valor mínimo estabelecido para 2014, era de R\$1.697,00 para os profissionais que atuam numa jornada de 40 horas e que possuem formação de nível médio na modalidade normal. A Lei nº 11.738/08, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, contempla três importantes eixos referentes à carreira docente: salário, formação e jornada. Entendemos que o advento da Lei do Piso foi um importante avanço para a valorização desses profissionais, em que pese o valor estabelecido estar muito aquém do que de fato deveria receber um profissional de fundamental importância na formação dos cidadãos.

A Resolução CEB/CNE nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação, estabelece em seu art. 4º, Inciso IV, o “reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;”. Outro importante instrumento legal que contempla a valorização da carreira no sentido de equiparação salarial é o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, que estabelece em sua Meta 17 a valorização “dos(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE”. O documento estabelece ainda, na Meta 18, que seja assegurada, no prazo de 2 anos

existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014)

Ao analisar um programa como o Parfor, todos os aspectos referentes à carreira devem ser considerados, pois a formação do professor, por si só, não poderá preencher as lacunas educacionais presentes no Brasil. Além disso, quando não há salário digno e planos de carreira que incentivem sua formação, o professor que se dispõe a realizar um curso de graduação nos finais de semana e nas férias, como ocorre na maioria dos cursos do Parfor, pode ser considerado um louvável caso de esforço pessoal.

Dando prosseguimento ao estudo, encontramos outro dado interessante, que se refere ao tempo de docência dos respondentes. Menos de 9% tem até 5 anos de profissão. A faixa que mais concentra os egressos participantes da pesquisa é a que vai de 6 a 10 anos, com

32%. Entretanto, se somarmos a faixa que vai de 11 a 15 (25%) com 16 a 20 anos (17%), temos um total de 42% de egressos com um tempo de docência que varia entre 11 e 20 anos; Tais elementos são importantes se pensamos – a princípio – as repercussões do curso para a carreira docente a médio e longo prazo. Não queremos afirmar que as ações da política não devam chegar aos mais experientes (no caso dos dados, docentes com 21 a 25 anos – 7% - e mais de 25 anos – 6%), mas há indicativos de que o Parfor é uma ação política que atinge um público alvo específico, de professores que, tendo a experiência de um curso superior, em tese teriam mais tempo para desenvolver seus conhecimentos em prol da melhoria do ensino do lugar onde trabalham. Como ressaltamos anteriormente, esse dado não pode ser generalizado, apenas aponta tendências da política no que se refere ao seu “público-alvo”.

Em relação à área de atuação dos egressos participantes da pesquisa, 88% trabalham na educação regular. Considerando o total de respostas, 73% atuam na área urbana e 27% na zona rural. Mais de 57% dos respondentes trabalham nas redes municipais de educação e 25% exclusivamente nas redes estaduais. Há ainda os que trabalham nas duas redes e também na iniciativa privada. De certa forma, o perfil dos egressos em relação à carga horária de trabalho demonstra o esforço destes na própria realização do curso, já que a maioria trabalha com jornada igual ou superior a 40 horas de trabalho, conforme detalhamento a seguir.

Tabela 5-: Carga horária dos docentes egressos

Jornada de Trabalho	Total de respondentes	%
20 horas	73	31
40 horas	129	54
60 horas	37	15
TOTAL	239	100

Fonte: Questionário de Egressos

O que se pode inferir desses dados é que de alguma forma os que obtiveram “sucesso” no programa, portanto, aqueles que chegaram a concluí-lo, provavelmente o fizeram a partir de um misto entre esforço pessoal e condições objetivas. Algo que chama a atenção é que 72% dos concluintes têm vínculo efetivo com as redes de ensino em que atuam. Neste caso, é possível que tenham ocorrido arranjos locais para a conclusão do curso dos respondentes. Nossa afirmação não é mera suposição se compararmos os dados nacionais do Programa que apontam a falta de condições estruturais (como o próprio apoio logístico das redes de ensino) como forte empecilho para o prosseguimento do curso por parte dos alunos, com consequente

evasão do Programa. Isso ocorre mesmo se considerarmos o pacto que envolve, inclusive, as redes municipais e estaduais de educação para apoio ao cursista.

Os elementos ora apresentados objetivam situar o público-alvo para tecermos considerações mais sólidas sobre a visão destes egressos em relação ao Programa. Evidentemente, a visão que temos é também situada, ou seja, condicionada pelos elementos estruturais que formam nossas vidas e nossa visão de mundo. Partindo desse princípio, a seção seguinte começa a explorar os dados do questionário referentes ao curso, começando pelas regiões do país onde os cursistas participaram do Programa e os cursos escolhidos.

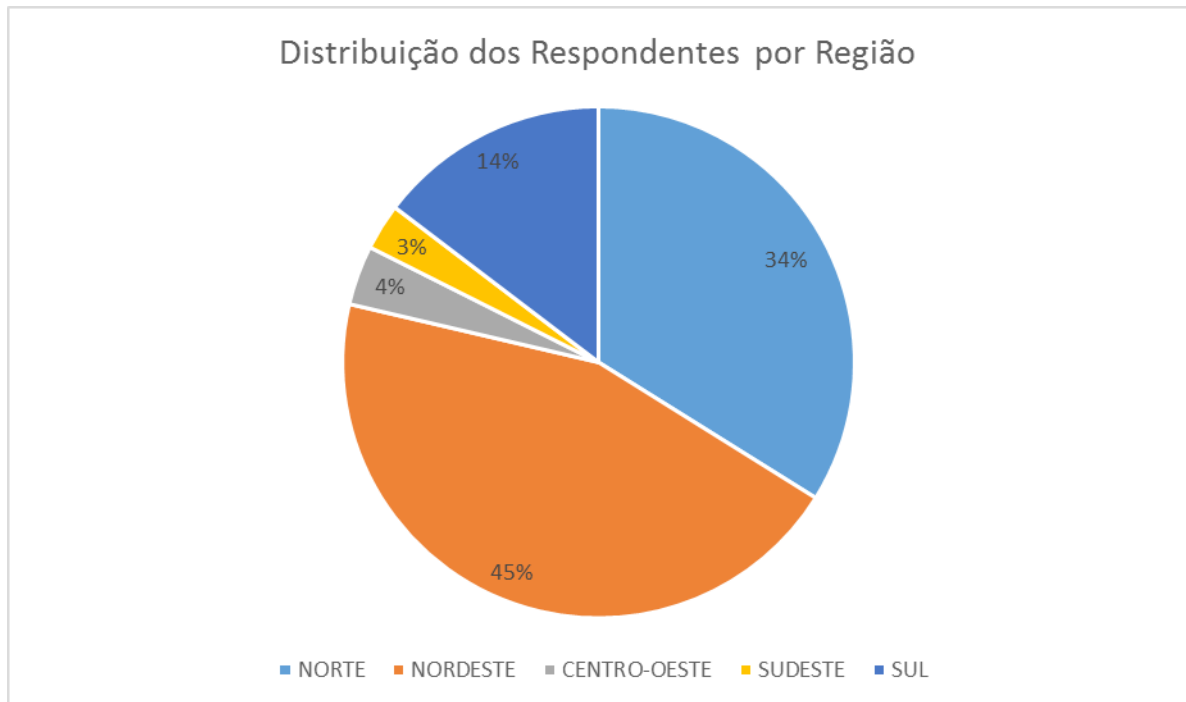
3.2 Sobre a qualidade da oferta dos cursos do Parfor

Os elementos ora apresentados objetivam situar o nosso público-alvo com o propósito de tecermos considerações mais sólidas sobre a visão destes egressos em relação ao Programa. Evidentemente, a visão que temos é também situada, ou seja, condicionada pelos elementos estruturais que formam nossas vidas e nossa visão de mundo. Partindo desse princípio, a presente seção começa a explorar os dados do questionário referentes ao curso, começando pelas regiões do país onde os cursistas participaram do Programa e os cursos escolhidos.

3.2.1 Caracterização dos cursos ofertados

Os respondentes do questionário são oriundos de 48 Instituições formadoras. Dessas, 10 Instituições estão localizadas na Região Norte; 20 na Região Nordeste; 3 na Região Centro-Oeste; e 12 na Região Sul. A distribuição das respostas, por região, está representada no gráfico abaixo:

Gráfico 3-: Distribuição dos Respondentes por Região



Fonte: Questionário de egressos

Sobre a localização das turmas, 28,45% dos alunos cursaram em turmas estabelecidas nas Capitais e 71,55% em turmas com sede em municípios do interior. Em relação ao local onde estavam sediadas as turmas, 193 turmas funcionavam na sede ou *campus* da IES, 34 funcionavam em escolas e 12 funcionavam em polos presenciais da UAB. Essa configuração demonstra uma das principais características do Parfor, que é a interiorização da educação superior, sem a qual muitos professores não teriam acesso à essa formação. É evidente que a implantação dessas turmas fora das sedes das IES devem ser acompanhadas e regulamentadas, para que não comprometa a qualidade da formação. Essa é uma questão importante que poderá ser analisada em estudos posteriores. Quanto ao tipo de formação, 36,4% respondentes são egressos da primeira licenciatura; 56,5% da segunda licenciatura; e 7,1% da formação pedagógica. Observa-se que, apesar de a maioria das matrículas do Parfor estarem nos cursos de Primeira Licenciatura – quando observamos os dados nacionais -, a maior parte das respostas do questionário é proveniente de alunos de segunda licenciatura. Isso pode ser explicado pelo fato de que os cursos de segunda licenciatura tem uma duração mais curta. Por consequência, possuía maior número de alunos formados na época da aplicação do instrumento. A distribuição desses alunos, por curso, está apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição dos respondentes por curso

Nome do curso	Número de respondentes
Artes Visuais	11
Biologia	16
Ciências Naturais	8
Computação (Informática)	29
Dança (Arte)	2
Educação Especial	2
Educação Física	11
Ensino Religioso	6
Filosofia	2
Física	8
Formação Pedagógica	17
Geografia	15
História	10
Letras	20
Letras - Espanhol	11
Letras - Francês	1
Letras - Inglês	29
Licenciatura Intercultural Indígena	1
Matemática	11
Música	2
Pedagogia	18
Sociologia	9

Fonte: Questionário de egressos

Finalizada a caracterização dos cursos, partiremos para o tópico seguinte, que se ocupa da análise destes, numa perspectiva qualitativa, a partir das respostas dos alunos egressos.

3.2.2 Sobre a dinâmica na formação: elementos qualitativos da oferta

O Parfor é uma política que, por sua natureza e objetivos, desafia as IES a desenvolverem novas perspectivas para formação docente. Devemos considerar na análise que se apresentará a seguir, que a formação em questão é dirigida a estudantes em condições diferenciadas dos que frequentam cotidianamente a universidade em seus cursos regulares. Assim, entendemos que a IES, ao propor a oferta de cursos no âmbito desse Programa, não pode simplesmente aplicar o mesmo modelo de formação dos seus cursos presenciais já existentes, os quais exigem frequência presencial diária. Não vamos detalhar aqui as posturas

necessárias a uma formação de professores em exercício, mas cabe ressaltar que ela exige uma estrutura curricular diferenciada (o que não significa ter menor qualidade e menos exigências), materiais adequados, distribuição dos tempos curriculares que considere as necessidades de profissionais em exercício, além de cuidados com o apoio aos cursistas, uma vez que muitos deles necessitarão voltar a adquirir hábitos de estudo.

Neste tópico, analisaremos, portanto, um conjunto de fatores referentes ao programa, que poderá nos ajudar a identificar, a partir da percepção dos alunos egressos, se os cursos do Parfor oferecem, além dos diferenciais necessários a seu público-alvo, uma formação de qualidade, ancorada nos três princípios que, segundo Silva & Limonta (2014, p. 17), devem servir como eixos nas análises sobre formação de professores. São eles: o trabalho, a relação teoria e prática e a pesquisa. Esses são princípios que se interpenetram e são, portanto, indissociáveis.

Para iniciar a análise, iremos partir das questões referentes à vivência acadêmica do professor. Sabemos que a dinâmica do Parfor, por sua natureza e funcionamento, não favorece que o aluno se envolva e vivencie o dia a dia da vida universitária. Aliás, nos próprios cursos regulares, essa dificuldade já se apresenta, por exemplo, aos alunos que estudam no período noturno, que em sua maioria são pessoas que trabalham durante o dia e não tem disponibilidade de tempo para usufruir das atividades oferecidas no cotidiano da universidade.

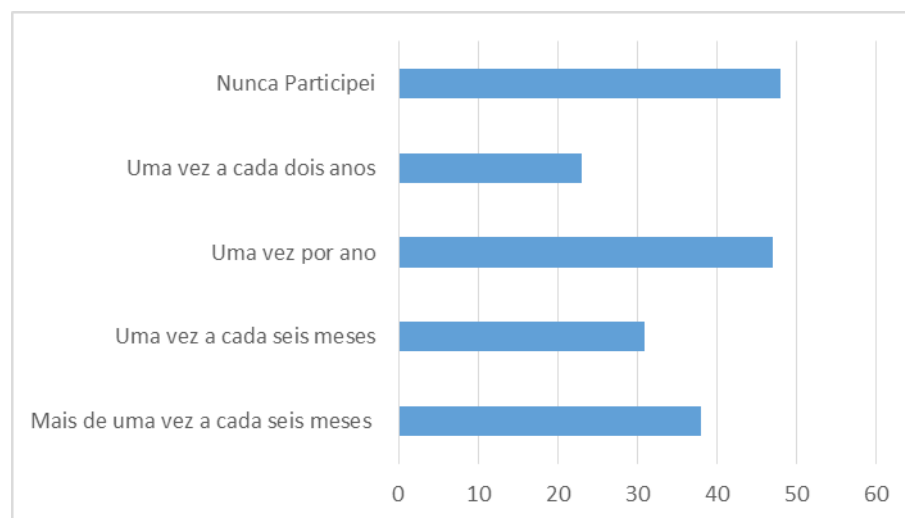
Podemos imaginar, então, que para os alunos do Parfor, essa dificuldade é ainda maior, pois os cursos acontecem, na maior parte das universidades, nos finais de semana e férias. Soma-se a isso o fato de muitas turmas funcionarem fora dos *Campi*, em escolas ou polos presenciais da UAB, como foi apresentado anteriormente.

Entretanto, quando indagados se sentiram-se integrados à comunidade acadêmica da IES na qual realizaram o curso, 78,24% dos alunos responderam afirmativamente. Dentre as justificativas apresentadas por aqueles que responderam negativamente, cabe destacar a distância entre a sede do curso e o local onde residem, a não disponibilidade de tempo e o funcionamento no período de férias. Além desses aspectos, algo que prevalece em grande parte dos relatos é a afirmação de que os alunos do Parfor sofrem preconceito e a eles é destinado um tratamento diferenciado por parte dos professores e funcionários da IES, em relação aos demais alunos dos cursos regulares. Há inclusive relatos de cursistas aos quais foram negados direitos básicos de um estudante universitário, como acesso a biblioteca, laboratórios e até ao restaurante universitário.

A literatura pertinente à temática da formação de professores, em geral tem ressaltado a necessidade do desenvolvimento de uma constante ação investigativa na prática pedagógica que é aplicada na formação inicial do professor. Em outras palavras, há a preocupação da ação investigativa (pesquisa) ser um elemento formativo daquele que ensina e pretende ensinar melhor (estudantes do Parfor). Quando questionados se, durante o curso, assinaram ou tiveram acesso a periódicos científicos, 113 alunos responderam que sim. Destes, 17,7% afirmam que os leem sempre; 23% leem pouco; e 59,3% leem regularmente esse tipo de publicação. Ainda sobre publicações científicas, quando indagados se já tiveram algum trabalho acadêmico publicado, apenas 19,7% responderam que sim.

Quanto à participação em eventos acadêmicos/científicos durante sua formação, as respostas encontram-se relacionadas no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Participação dos egressos em eventos acadêmicos/científicos



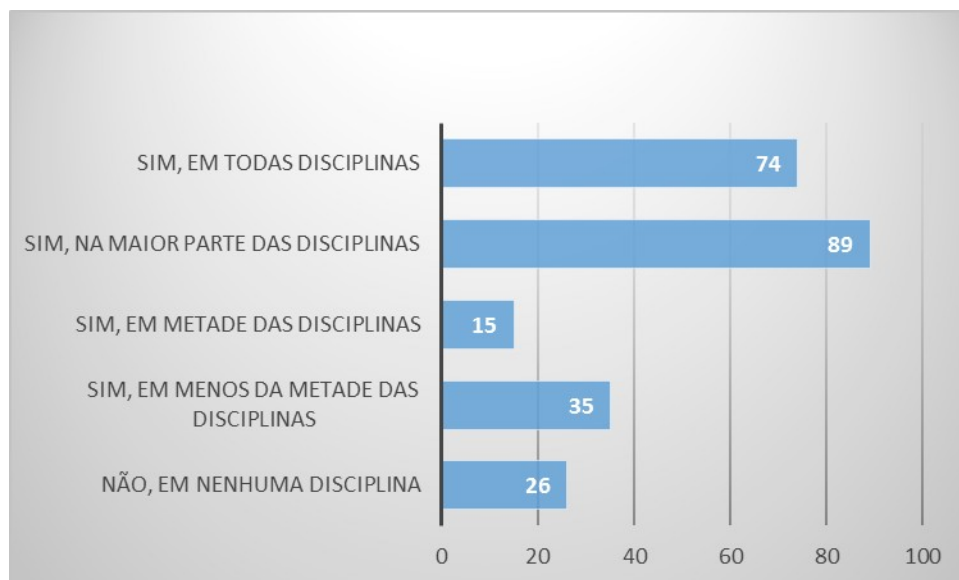
Fonte: Questionário de egressos

Podemos verificar neste gráfico que 25,7% dos respondentes nunca participou de nenhum evento científico. Além disso, se somarmos aqueles que participaram uma vez a cada dois anos (12,6%) e aqueles que participaram apenas uma vez por ano (25,1%), totalizamos 37,7% cursistas que pouco aproveitaram esses eventos, que assumem um papel de grande importância para a ampliação de suas oportunidades de interação com os outros estudantes da Instituição e profissionais de sua área. Além disso, eventos desse tipo favorecem o acesso a novas ideias e informações compartilhadas pela comunidade científica. Evidentemente, seria interessante comparar esses dados com, por exemplo, os dos cursos presenciais oferecidos regularmente pelas IES, no intuito de compreender se o Parfor configura-se, ou não, como um

caso à parte na realidade das Instituições. Contudo, mesmo sem essa dimensão comparativa, parece claro a necessidade de um maior estreitamento entre a formação do egresso e certos elementos da vida acadêmica (como a participação nos eventos e publicações) como um importante eixo no desenvolvimento dos estudos.

Ainda nessa perspectiva, o questionário traz um dado interessante. Se por um lado, o número de trabalhos publicados e participação em eventos científicos é baixo entre os respondentes, por outro lado, a maioria dos alunos afirmou terem sido solicitados a realizarem atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem na maior parte das disciplinas, ou em todas elas, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Realização de atividades de pesquisa



Fonte: Questionário de egressos

A partir dos dados apresentados, podemos identificar um elevado grau de envolvimento dos alunos em atividades voltadas à pesquisa. Se olharmos esses dados considerando a afirmação de Maciel (2011, p. 97), que diz que a *pesquisa* é um dos principais condicionantes para a *reflexão*, poderemos inferir que os cursos contribuíram, de certo modo, para a construção de um professor “reflexivo”. Isso não significa que negamos a importância do ensino, entretanto, concordamos com Maciel, que o ensino sem pesquisa morre, por si só, quando não há produção de conhecimento novo, mas apenas reprodução do que já tenha sido produzido por outro.

Um aspecto de grande relevância a ser considerado na discussão sobre a qualidade dos cursos do Parfor, é a forma como se desenvolve o estágio supervisionado. A LDB determina,

em seu artigo 61, parágrafo único, inciso II a “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” e, em seu artigo 65, estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. (BRASIL, 2010) Sabemos que o estágio é um elemento de grande importância que prepara o estudante para o exercício de várias profissões, dentre elas a docência. Em que pese o CNE recomendar a articulação das práticas desde o início do curso, é no momento do estágio que os conceitos teóricos trabalhados durante a formação são colocados em prática de forma mais intensa, além de ser uma oportunidade de aproximação do profissional ao seu futuro campo de trabalho.

É claro que nos cursos do Parfor o estágio também precisa ser adaptado para atender às especificidades de seu público. Afinal, já não se trata de aproximação do futuro profissional ao seu campo de trabalho, visto que todos eles já estão exercendo a docência e muitos deles, inclusive, possuem um tempo significativo de experiência. Essas adaptações devem considerar a carga horária do estágio curricular supervisionado, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2002, em seu artigo 1º, parágrafo único, Parágrafo único. “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.” (BRASIL, 2002)

Destacamos, ainda, o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para implantação de Programa Emergencial de segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública, em que se deve observar:

§1º As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante, na área ou disciplina, compreendida no escopo da segunda Licenciatura.

§ 2º As atividades de estágio supervisionado deverão ser orientadas por um projeto de melhoria e atualização do ensino, realizado sob supervisão concomitante da Instituição formadora e da escola. (BRASIL, 2009)

Assim, com o intuito de conhecer, de modo geral, como se desenvolve o estágio no âmbito dos cursos do Parfor, foi perguntado aos alunos se houve aproveitamento de sua experiência profissional no estágio curricular. Em relação à pergunta, 90% dos respondentes afirmaram ter havido esse aproveitamento.

Quanto à impressão dos alunos egressos a respeito de seus professores formadores, 49,2% dos respondentes consideram esses docentes ótimos; 46,2% os consideram bons; e 4,7% regulares. As metodologias e técnicas mais utilizadas pelos formadores, segundo os

alunos, são aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo e aulas práticas, em laboratórios. A avaliação positiva dos professores pelos alunos destaca um aspecto interessante a ser observado. Não é concedida aos docentes da universidade redução em sua carga horária nos cursos regulares para ministrarem aulas no Parfor. Dessa forma, essas turmas são consideradas um trabalho “extra”, que extrapola suas obrigações trabalhistas. Entendemos assim, que tem havido um esforço por parte desses profissionais para contribuir com a formação de professores.

Outro aspecto do programa que devemos considerar nesta avaliação é que muitas IES não possuem docentes em seu quadro efetivo suficiente para atender à demanda dos cursos regulares e as turmas do Parfor. Assim, muitas IES necessitam selecionar professores externos para atender, em caráter temporário, as turmas do Programa. Em que pese os critérios⁸ de titulação e tempo de experiência no magistério superior, exigidos para o professor que ministrará aulas na Parfor, o fato de muitos docentes não pertencerem ao quadro efetivo da IES, poderia nos dar a ideia de que a qualidade do curso estaria comprometida. Ideia essa que pode ser contestada a partir da avaliação dos alunos, que aprovaram a atuação dos formadores em quase sua totalidade (95,4%).

Sobre as condições efetivas para a realização do curso, 79% dos respondentes atribuíram conceitos ótimo e bom para as instalações físicas do local de funcionamento do curso. Menos de 2% analisou como ruim esse quesito. Outro aspecto interessante foi o questionamento se o egresso tinha acesso aos gestores do Parfor na Instituição. Mais de 88% responderam positivamente à questão, o que explica em partes essa sensação de integração à IES descrita em parágrafos anteriores.

Neste sentido, a presença e o contato com o gestor se torna um elemento essencial para a integração do aluno ao Programa. Administrativamente o dado também é relevante, até porque sabemos que o gestor precisa atuar no sentido de mediar possíveis conflitos entre a dinâmica já instituída da Instituição com o “novo” Programa que chega com suas demandas e especificidades. Em Instituições como a Universidade Federal do Pará, por exemplo, que matriculou até 2014, aproximadamente 10 mil alunos nos cursos Parfor, fica clara a complexidade do trabalho do gestor. Em muitos cursos, o número de alunos do Parfor supera a quantidade de alunos dos cursos regulares. Isso demanda um aparato administrativo de grande porte, semelhante ao que seria necessário para gerir uma nova universidade.

⁸ Ver Manual Operativo do Parfor no site da Capes: <http://www.capes.gov.br>

3.3 Sobre a dinâmica na formação: repercussões do Parfor na atuação profissional dos participantes

A última seção deste trabalho destina-se a uma breve apresentação/discussão dos elementos postos no questionário sobre repercussões do Parfor para a atuação profissional dos egressos. Temos insistido ao longo deste trabalho que nosso objetivo não é avaliar o Programa – o que demandaria uma série de reorientações de cunho metodológico – mas perceber a visão dos participantes egressos sobre ele. Da mesma forma, não temos a pretensão de fazer um estudo sobre impacto/repercussão da política nos sujeitos que participaram dela. Como observa Soares (2013), há uma série de dificuldades em se avaliar, enquanto desenho metodológico de uma pesquisa, por exemplo, impactos de um determinado programa governamental.

A dificuldade estaria justamente em estabelecer uma espécie de relação entre um estado anterior e um posterior, isolando fatores que porventura poderiam influenciar a trajetória de um determinado sujeito ou grupo social, mensurar o impacto do programa, com ênfase nas mudanças a médio e longo prazo. Essa dificuldade também se torna presente, ainda que com novos elementos, quando se compara grupos participantes com grupos não participantes (grupo de controle). Mais uma vez, o isolamento das diversas variáveis que incidem sobre os sujeitos aparece como principal problema. (SOARES, 2013, p. 96-97).

Nessa mesma linha argumentativa, Bauer (2010) observa a diversidade na literatura na utilização de termos como impactos e repercussões, por exemplo, e como cada utilização está vinculada a princípios metodológicos que muitas vezes são de difícil aplicação em programas sociais. Destaca-se ainda, a dificuldade de se analisar impactos quando a própria política não prevê mecanismos de avaliação que, de certa forma, poderiam contribuir para uma reorientação de práticas, objetivos e, em última instância, recursos.

Observa-se, então, a necessidade de desenvolver modelos alternativos de análise de impactos de uma intervenção que considerem as informações já existentes, que sejam factíveis e possam iluminar o entendimento sobre resultados das ações realizadas, contribuindo com a gestão pública dos serviços educacionais. Isso implica a necessidade de retomar a discussão, em educação, sobre as tecnologias de análise disponíveis para que se isolem explicações alternativas sobre os resultados dos programas implementados como, por exemplos, ações de formação docente. Mas, para isso, é preciso também debater, com os formuladores de políticas, quais os cuidados necessários, já na implementação do programa, para que informações essenciais às avaliações de impacto possam ser produzidas ou coletadas. (BAUER, 2010, p. 241).

Isso posto, parece clara nossa justificativa de não pretensão de avaliação dos impactos do Parfor na vida profissional de seus egressos, ainda que tal dimensão possa ser explorada a contento em futuros trabalhos. Neste caso, parece imprescindível no debate acadêmico sobre políticas de formação docente, um desenho avaliativo que possa contribuir para se perceber impactos e/ou repercussões. Nesse nosso fim de trabalho, todavia, objetivamos trazer alguns elementos para o debate (a exemplo de um ensaio) sobre a visão dos atores (portanto, considerando exclusivamente a opinião dos respondentes) acerca do curso em suas vidas.

Um primeiro elemento no quadro de repercussões, diz respeito à própria avaliação que os respondentes fizeram de seus cursos. Apenas 7% avaliaram a licenciatura cursada como regular. Em contraponto, 47% responderam que o curso foi ótimo e 46% bom, o que dá um patamar de 93% de respostas positivas. Há de se considerar que muitas dessas respostas têm relação com a subjetividade, com a satisfação pessoal de ter feito o curso, não necessariamente implicando de forma direta na atuação profissional (ainda que haja uma relação – mediada – entre esses aspectos). Do total de egressos, mais de 92% responderam que o curso foi relevante para ampliar os conhecimentos sobre a área do conhecimento em que atua. Isso não significa, todavia, que a ampliação de conhecimentos possa ter uma relação direta com a prática em sala de aula.

Questionados se as dinâmicas das aulas no Parfor têm contribuído para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, 82% dos respondentes responderam que sim. Ainda que o índice seja bastante significativo, a diferença em relação aos 92% que afirmaram que o curso amplia conhecimentos tem relação com certo “grau de subjetividade” sobre, de fato, o que é o conhecimento e como ele influencia sua atuação profissional. Neste caso, precisaríamos de estratégias mais qualitativas para entender melhor essas nuances que, em geral, são importantes para compreensão da concepção do estudante sobre o curso e sobre a relação deste com sua atuação enquanto docente.

Outro indicador positivo e que problematiza a discussão é o percentual de 84% dos respondentes que afirmam estarem aplicando os conhecimentos adquiridos no curso em sua sala de aula. Nota-se que o índice é muito próximo à questão sobre o “desenvolvimento da criatividade”. Em se tratando de docentes que, em sua maioria, têm mais de 10 anos de atividade na profissão, tais indicadores são animadores na perspectiva do Programa.

Um questionamento feito aos cursistas que merece destaque foi sobre as perspectivas de futuro, ou seja, se após a conclusão do curso o egresso expressava desejo em continuar sua qualificação em outras etapas. Do total de respondentes, apenas 4% respondeu que não tinha

interesse em continuar seus estudos. Cerca de 18% dos egressos expressaram vontade em fazer uma Especialização e mais de 68% dos respondentes têm expectativas de realizarem uma pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, Mestrado e/ou Doutorado. Esses indicadores são importantes para a questão das repercussões na atuação profissional considerando a formação como um elemento importante do exercício da profissão. Neste sentido, os dados indicam que o Parfor (para não dizer, a possibilidade de realização de um curso de licenciatura na área de atuação profissional) despertou na maioria de seus concluintes uma “ambição” em relação à continuidade dos estudos. Entende-se, neste caso, ambição como desejo, um desejo direcionado, ligado a determinados objetivos. Ainda que os dados não explorem as razões do desejo de continuidade dos estudos, a relação com a “ampliação de conhecimentos” trazidos pelo Parfor é um importante elemento que talvez explique parte da motivação dos sujeitos.

Um último elemento do questionário diz respeito à relevância do Parfor para a formação profissional. A pergunta era aberta e a análise qualitativa das respostas aponta elementos de “realização” profissional e um tom bastante “agradecido” pela oportunidade de participar do Parfor, conforme registro de algumas respostas que sintetizam nossa análise⁹.

“Só tenho a agradecer, pois foi através do Parfor que consegui concluir minha formação pedagógica com excelentes professores, isso com certeza melhorou e vai melhorar em muito minha carreira profissional.” (E1)

“Era um sonho ser formada em música, porque já trabalho com música com todas as turmas que tive, desde 1992. Estou me sentindo realizada e feliz, por ter ampliado meus conhecimentos.” (E2).

“Foi a maior oportunidade da minha vida e pude voltar a sonhar com um futuro promissor. Foi a luz do fim do meu túnel e por mais que eu escrevesse todas as linhas de folhas que fossem do Oiapoque ao Chuí, não conseguiria encontrar nem uma palavra que pudesse expressar a gratidão da criação deste programa. Obrigado.” (E3).

As três falas registram, por um lado, certa distância em perceber a formação como direito do docente e dever do Estado, conforme apontamos no primeiro capítulo deste trabalho. Entretanto, revela da mesma forma efeitos do programa que dificilmente podem ser mensurados, justamente pela repercussão subjetiva na vida dos sujeitos. O que nosso estudo apontou é que, a despeito dos problemas estruturais que programas como o Parfor podem ter,

⁹ Para distinguir as falas colocamos entre parênteses um código aleatório de identificação do egresso.

desde seu desenho até sua execução nas unidades da federação, a avaliação dos egressos foi em geral muito positiva. E há aí um elemento que vai além de certos efeitos quantitativos como a simples relação custo/benefício: esse elemento é o direito do professor de ter formação. Talvez aí se justifiquem de forma mais concreta ações/repercussões como as do Parfor. E ao falarmos disso não queremos desmerecer as análises de política que prezam pela racionalização dos recursos em relação às finalidades (caminho não escolhido na elaboração deste trabalho talvez, simplesmente, por uma questão de foco), mas sim, em um momento de conclusão de um esforço de pesquisa, priorizar a fala dos sujeitos em relação às ações do Estado no campo da formação. Ele, o sujeito, deve em última instância ser a preocupação, tanto da ação política do Estado (via políticas públicas) quanto da própria ação investigativa. Em síntese, estaria nesse movimento (a escuta dos atores que fazem, em última instância, a política) um promissor caminho para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de conclusão deste trabalho coincide com um momento de mudanças no campo das políticas educacionais e, mais especificamente, das políticas voltadas à formação de professores. Essas mudanças estão ocorrendo tanto no âmbito da legislação quanto na própria configuração política e econômica do país, que afeta diretamente o Ministério da Educação, e consequentemente os programas e projetos por ele desenvolvidos. O termo “mudança”, na verdade, acabou sendo o foco da última campanha presidencial no ano de 2014, como uma espécie de “mantra” repetido por todos os lados políticos e ideológicos que iriam, a partir daí, definir os rumos do país. Contudo, muda-se para melhor ou para pior, a depender do complexo jogo de interesses que move a política, a economia e as ações educativas no Brasil.

Em relação às mudanças no campo da legislação, podemos destacar a aprovação do novo Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014 – que foi marcada por um intenso debate entre a sociedade civil, o governo e os parlamentares. O PNE foi recebido pelos educadores com a esperança de que o país consiga superar sua grande dívida educacional, por meio do alcance das metas estabelecidas no documento. Quanto à formação inicial de professores, assunto relacionado diretamente ao Parfor, o PNE estabelece, em sua meta 15, que, no prazo de 1 (um) ano de sua vigência, seja criada uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando 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. Assim, tendo completado recentemente um ano de sua aprovação, o Ministério da Educação disponibilizou para consulta pública a minuta do Decreto que virá a substituir o Decreto 6.755/2009 no qual se baseia a Política Nacional de Formação de Professores discutida neste trabalho. Isso significa que a meta em questão, apesar de estar caminhando para sua concretização, não foi cumprida no prazo determinado – assim como outras metas do PNE.

O mote “Pátria educadora”, anunciado pela Presidente Dilma Rousseff no discurso de posse de seu segundo mandato, apontou, de certo modo, a educação como primazia nacional. No entanto, passado o primeiro semestre de 2015 – e um ano de vigência do PNE – pouco se avançou na definição das estratégias efetivas, programas e ações que serão implementados para o alcance das metas propostas. Talvez isso se deva ao fato de, durante um ano, o país ter passado por três mudanças na condução do Ministério da Educação. Uma outra preocupação que enfrentamos é relacionada aos rumos que a política e os programas de formação vem

tomando, sobretudo num momento em que o cenário econômico do país não é nada animador. No entanto, como afirmou Marx, “Os homens fazem sua própria história”. Mas, entretanto, “não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente”. Assim, apostamos na força e capacidade de luta que a sociedade brasileira possui para continuarmos seguindo esperançosos na direção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e para todos.

Nesse contexto, o futuro do Parfor encontra-se em aberto, enquanto se aguarda a definição da nova política nacional. No entanto, enquanto o “futuro” não chega, acreditamos que ele seja um programa que já vem contribuindo diretamente para o alcance da meta 15 do PNE.

O Parfor, como todo programa emergencial, possui tempo de duração limitado. Sabemos, entretanto, que as metas estabelecidas na época do lançamento da política ainda estão longe de serem alcançadas. No momento de indefinição de políticas a pergunta que fica é que estratégias poderão ser usadas para superar nosso déficit na formação docente. O que procuramos apontar nesse trabalho, é que o Parfor teve resultados satisfatórios para quem o concluiu. Se, por um lado, a existência de um Programa emergencial pode gerar tensões e efeitos inesperados em seu *locus* de materialização, por outro lado, pode trazer efeitos positivos, como os que vimos em alguns dos depoimentos dos egressos.

Acreditamos que a maior confirmação de que Parfor é um programa no qual se deve continuar “apostando” são os relatos dos professores cursistas, que encontraram nesse programa a oportunidade de obter um diploma de uma universidade pública, algo que há pouco tempo atrás era considerado um sonho impossível, sobretudo para aqueles que vivem em municípios onde dificilmente teriam acesso ao ensino superior. Neste sentido, o Programa se apresenta como uma estratégia de garantia do direito de formação do professor, considerando aspectos importantes como, por exemplo, a possibilidade dessa formação ser realizada na modalidade presencial, como enfatiza a LDB.

Como o enfoque deste trabalho foi dado especificamente ao estudante egresso, ou seja, aqueles que “obtiveram sucesso no programa”, como afirmamos anteriormente, reconhecemos que seria interessante realizarmos comparações com as respostas dos desistentes, por exemplo, a fim de solidificar nossas hipóteses o sucesso do Programa. Contudo, consideraremos tais questões como futuros problemas de investigação.

Dessa forma, não entramos no mérito do custo/benefício do Parfor ou ainda na comparação do Programa com outras modalidades/formas de oferecimento de cursos de

formação de professores. Mas ressaltamos, todavia, que o debate que envolve a formação de professores deve transcender a visão exclusivamente quantitativa, incorporando também elementos como a qualidade dos cursos.

Mesmo não objetivando avaliar o programa com esse estudo, percebemos tendências (no grupo de egressos pesquisados) que apontam para uma formação de qualidade, tendo como referência a percepção do ator que, em última instância, é a razão da ação política – o estudante. Traçar outros elementos avaliativos da qualidade dos cursos ofertados – e da própria formação de professores, em tempos de reorientação política no Ministério da Educação – parece ser um desafio analítico e, sobretudo político.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda.** In: DOURADO, L. F. Políticas e Gestão: novos marcos da educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2009.

BAUER, A. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, V. 21. Maio/agosto de 2010.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 20 mai.2015

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual Operativo do Parfor.** Brasília: Portal da CAPES. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 31 mai.2015

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e 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. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 20 mai.2015

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai.2015

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional Educação Para todos. 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em 31 mai.2015.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 20 mai.2015

_____. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova o Estatuto e o quadro demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 20 mai.2015

_____. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/>. Acesso em 30 mai.2015

_____. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/>. Acesso em 30 mai.2015

_____. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em <www.planalto.gov.br/>. Acesso em 30 mai.2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-1-2009-SegundaLicencitura.pdf>>. Acesso em 10 jul.2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 10 jul.2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 10 jul.2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 10 jul.2015

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Educacenso**, 2007

_____. Ministério da Educação. Livro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> >. Acesso em 10 jul.2015

CARVALHO, M. P.; SOUZA, R.; OLIVEIRA, E. R. B. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, M. P. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. v. 1. p. 229 – 274.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educ. Soc. Campinas, v.22, n.75, p.39-83, 2001

DEMO, P. **Professor e seu direito de estudar**. Dez. 2000. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/2003/07/professor-e-seu-direito-de-estudar.html>. Acesso em 31 mai. 2015

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, 2007

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.; **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

LIMA, E, F de. **Formação de Professores – passado, presente e futuro: o curso de pesagogia.** In: MACIEL, L.; NETO, A. Formação de Professores. Passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-34

LÔRDELO, J. A. C.; DANAZZI, M. V. M. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LÔRDELO, J. A. C.; DANAZZI, M. V. M. (Org.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas.** Salvador: EDFBA, 2012.

MACIEL, L. S. B. **A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões.** In: MACIEL, L.; NETO, A. Formação de Professores. Passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 97-112

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações.** In: MACIEL, L.; NETO, A. Formação de Professores. Passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 35-76

PAINI, L. D.; COSTA, C. E. M. **A formação de professores em debate: integração da universidade com o ensino básico.** In: PAINI, L. D.; COSTA, C. E. M.; VICENTINI, M. R. Parfor: Integração entre a universidade e o ensino básico diante dos desafios na formação de professor do Paraná. Maringá: Eduem, 2014. p. 21-40

ROCHA, M.da C. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo : s.n., 2009.

RODRIGUES, D. S. **Universidade Multicampi: a interiorização e o Parfor.** Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor>> Acesso em 05 jul.2015

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTRA, S. V. **Formação de Professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia.** In: SILVA, K. A. C. P. C. da; LIMONTRA, S. V. Formação de Professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28

SOARES, S. de P. L. . **Estado, políticas públicas e juventude : avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo : s.n., 2013.

SOUSA, S. M. Z. L.; P.; LOPES, Valéria VirV. V. **Trajetória Profissional dos Egressos do Programa: 1990-2000**. In: SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. São Paulo: FEUSP, 2003, v. 44, p. 101-212.

VIEIRA, J. D. **Verbos intransitivos para uma política pública. Formar, valorizar, profissionalizar**. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, jan./dez., 2008.

WEBER, S. **Como e onde formar professores : Espaços em confronto**. Educ. Soc., Campinas, vol. 21, n. 70 129-155, 2000