

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

Lorena Lins Damasceno  
UnB  
[emaildalo@gmail.com](mailto:emaildalo@gmail.com)

Catarina de Almeida Santos  
UnB  
[cdealmeidasantos@gmail.com](mailto:cdealmeidasantos@gmail.com)

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira  
UnB  
[danielle.pamplona@gmail.com](mailto:danielle.pamplona@gmail.com)

1

### Resumo

Este trabalho objetivou analisar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na perspectiva de seus egressos e os possíveis efeitos/repercussões em sua atuação profissional como docente da educação básica. Cabe lembrar que este estudo não pretende fazer uma avaliação do Programa, mas uma tentativa de perceber a visão dos participantes egressos sobre ele. A análise partiu das respostas a um questionário enviado pela Capes aos alunos dos cursos do Parfor no ano de 2014. As análises apontaram que, a despeito dos problemas estruturais que o programa possa apresentar, desde seu desenho até sua execução nas Unidades da Federação, a avaliação dos egressos sobre a qualidade dos cursos foi positiva. Sobre os efeitos em sua atuação profissional, percebemos na análise qualitativa das respostas, elementos de “realização” profissional e um tom bastante “agradecido” dos alunos pela oportunidade de participar do Parfor. Entretanto, revela-se também efeitos do programa que dificilmente poderiam ser mensurados, justamente pela repercussão subjetiva na vida desses egressos.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação de Professores; Política Educacional.

### Introdução

No Brasil, a questão da 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)

Apesar de haver iniciativas anteriores de implementação de programas e projetos voltados à formação docente, observa-se que a partir de meados dos anos 2000, 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- Parfor.

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

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: a) Perfil do Professor aluno; b) Caracterização do Curso; c) Avaliação sobre o curso; e, d) 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.

Não é nossa pretensão tomar os dados como representativos do universo dos estudantes do Programa. 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.

## **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.

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 é, 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 licenciatura<sup>1</sup>, 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.

---

<sup>1</sup> 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.

- Programas de formação pedagógica<sup>2</sup>, destinados a docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública de educação básica.

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 6.755/20097, 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)

5

### 1.1 – O Parfor na modalidade presencial: metodologia e abrangência

Como previsto na legislação que o instituiu, 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 à Capes, a gestão executiva e financeira do programa; às IES, a oferta e implantação das turmas, e aos municípios, estados e Distrito Federal, 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, no qual ficam estabelecidos o papel e as responsabilidades de cada ente federado na implantação das turmas.

---

<sup>2</sup> Este tipo de programa está regulamentado por meio da Resolução nº 02/1997 do CNE

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 1 – 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
<b>TOTAIS</b>	317.184	333.063	258.341	79.060

Fonte: Plataforma Freire/CAPES - 2014

Os números apresentados na Tabela 1 demonstram que o programa ainda está distante o alcance das metas inicialmente propostas. No ano de 2014, o programa 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 às 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 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 dados<sup>3</sup> 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.

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).

---

<sup>3</sup> O mesmo professor pode atuar em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, eventualmente, um docente pode ter sido contabilizado mais de uma vez.

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% trancou 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 enfrentam-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.

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, nesse momento, 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 tópico a seguir, que trata da avaliação do Parfor a partir do olhar de seus alunos egressos.

## **2 – O Parfor: percepção dos egressos sobre formação e repercussões**

Foi aplicado um questionário aos egressos do Parfor, no período de agosto de 2013 a abril de 2014, que teve como objetivo levantar elementos de compreensão da oferta do Parfor, a partir da visão de seus egressos.

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.

### **2.1 – Caracterização dos cursos ofertados**

Os respondentes do questionário são oriundos de 48 Instituições formadoras. Dessas, 10 estão localizadas na Região Norte; 20 na Região Nordeste; 3 na Região Centro-Oeste; e 12 na Região Sul.

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 têm 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

Fonte: Questionário de egressos

## 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. A formação dos alunos do Parfor 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.

Assim, analisaremos 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 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 comparação 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.

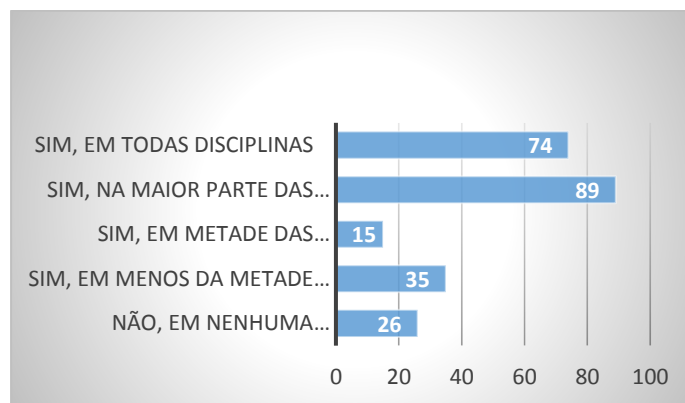
A literatura pertinente à temática da formação de professores, em geral tem ressaltado a necessidade do desenvolvimento de uma constante ação investigativa na prática pedagógica que é aplicada na formação inicial do professor. Em outras palavras, há a preocupação da ação investigativa (pesquisa) ser 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, os dados da pesquisa apontam que 25,7% dos respondentes nunca participaram 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 se configura, 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 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:

13



Fonte: Questionário de egressos

### Gráfico 1 – Realização de atividades de pesquisa

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).

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 critérios<sup>4</sup> 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.

### **2.3 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, mas perceber a visão dos participantes egressos sobre ele. Assim, objetivamos trazer alguns elementos para o debate sobre a visão dos atores (portanto, considerando exclusivamente a opinião dos respondentes) acerca do curso em suas vidas.

---

<sup>4</sup> Ver Manual Operativo do Parfor no site da Capes: <http://www.capes.gov.br>

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 cursar 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 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 análise<sup>5</sup>.

“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 tópico 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, 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

---

<sup>5</sup> Para distinguir as falas colocamos entre parênteses um código aleatório de identificação do egresso.

pela racionalização dos recursos em relação às finalidades, 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

18

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. Outra preocupação que enfrentamos é relacionada aos rumos que a política e os programas de formação vêm tomando, sobretudo num momento em que o cenário econômico do país não é animador.

Nesse contexto, o futuro do programa 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.

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

- 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 providencias. 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
- \_\_\_\_\_. 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/](http://www.planalto.gov.br/)>. Acesso em 30 mai.2015

- \_\_\_\_\_. Lei 10.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 mai.2015
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 09 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do MEC. 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. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-1-2009-SegundaLicenciatura.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. 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. 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
- 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.
- 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
- RODRIGUES, D. S. **Universidade Multicampi: a interiorização e o Parfor**. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor>> Acesso em 05 jul.2015
- 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