



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI – UFPI
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCO DA SILVA PAIVA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR):** Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Codó, período 2010-2016

Teresina – PI

2018

FRANCISCO DA SILVA PAIVA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR):** Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Codó, período 2010-2016

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas sob orientação da professora Dr^a. Jaíra Maria Alcobaça Gomes.

Teresina – PI

2018

FRANCISCO DA SILVA PAIVA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR):** Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Codó, período 2010-2016

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas sob orientação da professora Dr^a. Jaíra Maria Alcobaça Gomes.

Aprovado: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Jaíra Maria Alcobaça Gomes
Universidade Federal do Piauí – Orientadora
Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Prof^a Dra. Maria do Rosário de Fátima e Silva
Universidade Federal do Piauí Examinador
Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Prof. Dr. Álvaro Itaúna Schalcher Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tec.do Maranhão (IFMA) – Exam. Externo
Professor do Programa de Pós-Graduação em

Prof^a Dra. Livia Fernanda Nery da Silva
Universidade Federal do Piauí Suplente interno

Para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário, então, admitir que a implementação modifica as políticas públicas

ARRETCHE

Dedico a todos os alunos do PARFOR, aos servidores do IFMA e as professoras do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pelo apoio nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que devo agradecer, entre essas muitas estão meus familiares e em especial meus filhos Francisco Eduardo Sampaio Burgos Paiva e Lucas Pereira Paiva sem eles não sei como seria minha vida, só sei que não seria o que é, só que sei que estaria faltando algo, faltando amor, carinho, brincadeiras e umas briguinhas também, porque ninguém é de ferro.

Agradeço aos meus pais, Antônia da Silva Paiva e Francisco Paiva Dias, pelo apoio, amor, dedicação que sempre tiveram comigo e com minhas irmãs. Sempre trabalhando muito para proporcionar o melhor para toda nossa família.

Um agradecimento especial aos meus colegas do Mestrado pela recepção atenciosa, pelas longas conversas, pelos trabalhos, pelos debates, pela amizade e pelos ensinamentos. São pessoas que sempre estarão presentes em minhas lembranças.

Um agradecimento especial a minha orientadora professora Dr^a. Jaíra Maria Alcobaça Gomes pelas valiosas orientações e atenção. Aos colegas do LASE (Laboratório de Socio-Economia), especialmente a Elizangela Guimarães e José Edilson do Nascimento pelo apoio junto ao comitê de ética.

Agradeço a coordenação do Mestrado e as secretarias do programa sempre atenciosas. Meus sinceros agradecimentos também as demais professoras do programa pela atenção dedicada à minha pessoa.

Agradecimento afetuoso ao professor Dr. João da Paixão que participou da banca da minha primeira qualificação como avaliador externo e o professor Dr. Álvaro Itaúna Schalcher Pereira que participou da minha segunda qualificação, ambos são docentes do IFMA e a professora Dra. Maria do Rosário de Fátima e Silva pelas valiosas observações no decorrer desse trabalho.

Agradeço aos meus colegas de trabalho do IFMA, especialmente da supervisão pedagógica, pelo apoio e conselhos nessa caminhada.

A minha companheira Bruna Santos Damaceno e toda sua família pelo apoio constante.

Agradeço a Deus pela força para superar os obstáculos que foram postos nesse caminho.

RESUMO

Esta pesquisa avaliativa teve como objeto de estudo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Trata-se de uma investigação do tipo processual com foco na implementação dessa política no Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, localizado na cidade de Codó. Historicamente a formação de professores tem se revelado um desafio no âmbito das políticas educacionais e por isso várias iniciativas foram construídas visando superar essa problemática. Essas iniciativas possuem como característica marcante a ausência de continuidade. A avaliação de uma política em geral aponta para duas direções, a saber: a melhoria da política avaliada e a produção de conhecimento acadêmico. Não há demérito para os pesquisadores que focam em um ou outro enfoque, pois ambos são importantes tanto do ponto de vista acadêmico, como também do ponto de vista social. Para este trabalho foram escolhidos os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade. Os dados da pesquisa foram elaborados através de fontes primárias e fontes secundárias, o que engloba um amplo repertório de documentos, leis, entrevistas com gestores, estudantes e professores, atas e dados de matrícula. A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa. Essa abordagem foi escolhida em virtude das demandas requeridas pela avaliação proposta, ou seja, o desafio de compreender o objeto desta pesquisa em suas múltiplas dimensões e especialmente a perspectiva dos sujeitos envolvidos na execução da referida política. Ao final da pesquisa foi possível constatar que a implementação do PARFOR é uma iniciativa importante, mas que precisa ser corrigida em muitos aspectos. Os dados levantados nas entrevistas com alunos, gestores e professores demonstram um amplo conjunto de elementos que precisam ser objetos de redefinições. Dentre os pontos mais críticos é possível citar: a infraestrutura laboratorial, a organização dos Planos de Cursos e o formato dos horários para oferta das aulas. Esses três últimos pontos são limitadores da qualidade formativa do PARFOR, dessa forma, é necessária uma ação urgente para melhorar os aspectos descritos como obstáculos e assegurar mais qualidade na formação desenvolvida no âmbito do programa.

Palavras – Chave: Avaliação. Educação. Formação. PARFOR. Política Pública.

ABSTRACT

This evaluative research had as object of study the National Plan of Training of Teachers of Basic Education (PARFOR). This is a process-oriented investigation focused on the implementation of this policy in the Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, located in the city of Codó. Historically the training of teachers has proved to be a challenge in the scope of educational policies and therefore several initiatives have been built to overcome this problem. These initiatives are characterized by a lack of continuity. The evaluation of a policy in general points to two directions, namely: the improvement of the evaluated policy and the production of academic knowledge. There is no demerit for researchers who focus on one or another approach, since both are important both from the academic standpoint as well as from the social point of view. For this work, the indicators of efficiency, effectiveness and effectiveness were chosen. The research data were elaborated through primary sources and secondary sources, which encompasses a broad repertoire of documents, laws, interviews with managers, students and teachers, minutes and registration data. The research was conducted from a qualitative approach. This approach was chosen because of the demands required by the proposed evaluation, that is, the challenge of understanding the object of this research in its multiple dimensions and especially the perspective of the subjects involved in the implementation of said policy. At the end of the research it was possible to verify that the implementation of PARFOR is an important initiative, but it needs to be corrected in many ways. The data collected in the interviews with students, managers and teachers demonstrate a wide range of elements that need to be redefined. Among the most critical points, it is possible to mention: the laboratory infrastructure, the organization of the Course Plans and the timetable format to offer the classes. These last three points are limiting the quality of PARFOR, so urgent action is needed to improve the aspects described as obstacles and to ensure more quality in the training developed under the program.

Keywords: Evaluation. Education. Formation. PARFOR. Public policy

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IFPI – Instituto Federal do Piauí

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Programa de Formação de Professores para a Educação Básica

PC – Plano de Curso

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Profissional

PROCAMPO - Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1	Estrutura do PARFOR nacional	39
Mapa 1	Campus do IFMA pelo Estado	56
Mapa 2	Localização de Codó e demais cidades do Leste Maranhense.....	58
Foto 1	Fachada e jardim do IFMA Campus Codó.....	62
Gráfico 1	Locais de atuação dos alunos do PARFOR na rede pública de ensino na cidade de Codó.....	64
Gráfico 2	Etapas da atuação básica em que os alunos do PARFOR atuam na rede pública de ensino no município de Codó.....	65
Organograma 2	Critérios de avaliação da eficácia na implementação do PARFOR.....	66
Organograma 3	Pontos avaliados na Eficiência.....	71
Organograma 4	Estrutura pedagógica do PARFOR-IFMA.....	72
Organograma 5	Critérios de análise da efetividade.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrícula do PARFOR em todo Brasil incluindo todas as modalidades de cursos disponíveis no programa.....	67
Tabela 2	Matriculados e egressos no PARFOR – IFMA Campus Codó.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
02 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 Avaliação de políticas públicas.....	16
2.2 Avaliação de políticas públicas no Brasil	19
2.3 Avaliações de políticas públicas na educação	24
2.3.1 Análise do contexto educacional brasileiro.....	28
2.4 História da formação de professores no Brasil	32
2.5 Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR): Histórico	37
2.6 Avaliações do PARFOR	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
4 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFMA – CODÓ-MA: desafios e possibilidades de implementação	61
4.1 Caminhos percorridos pelo IFMA Campus Codó	61
4.2 Avaliação do processo de implementação do PARFOR no IFMA -- Campus Codó	65
4.2.1 A Eficácia na implementação do PARFOR	67
4.2.2 A Eficiência na Implementação do PARFOR.....	73
4.2.3 A Efetividade na Implementação do PARFOR.....	77
5 CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil percorreu muitos caminhos, entre as idas e vindas, o país conseguiu ampliar a oferta de profissionais qualificados para atender a educação básica, mas em um ritmo que ainda é insuficiente perante as demandas (SAVIANI, 2008).

Entre as diversas configurações que a política de formação docente passou no Brasil, aquelas construídas após a aprovação da Lei 9394/96 (LDB) foram as que se mostraram mais exitosas. Esta lei estabeleceu prazos, diretrizes e fontes de financiamento para a qualificação dos docentes, mas, duas décadas depois se pode observar que esses avanços ainda não foram suficientes para superação dos desafios relativos à formação dos profissionais do magistério em nosso país e mais ainda não Maranhão.

Em todo país 12,7% dos educadores não tiveram acesso aos bancos universitários, portanto, estão lecionando, mas sem nenhum curso de licenciatura. Esse dado demonstra que existe um longo caminho a ser percorrido em termos de formação inicial. Nem a obrigatoriedade legal instituída pela LDB (9394/96) e a indicação da formação inicial como fator decisivo para a qualidade do ensino foram suficientes para universalização da formação docente (MEC, 2016).

O foco desta pesquisa é avaliar uma dessas iniciativas relacionadas a formação de professores: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). É uma política de qualificação docente voltada para atender a demanda de formação dos professores das redes públicas que atuam na educação básica e que não possuem formação em nível de licenciatura ou para aqueles que possuem licenciatura, mas trabalham com outra disciplina (CAPES, 2017).

Além disso, discutir as políticas de formação docente no Brasil é uma demanda real, em virtude do grande número de profissionais que trabalham no magistério da educação básica e ainda não possuem um curso de licenciatura. Essa realidade é presente em todo o país com maior concentração nas regiões Norte e Nordeste (FERRO, 2015).

Os estados que possuem elevados números de professores sem licenciatura apresentam baixa qualidade educacional, considerando as avaliações nacionais. Os estados do Maranhão, Bahia e Piauí, com grande número de docentes sem licenciatura, apresentaram respectivamente as médias 4.6, 4.7 e 4.9 na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; enquanto os estados de Minas Gerais e Paraná, com

baixo número de professores sem licenciatura, apresentaram respectivamente as médias 6.3 e 6.2 no mesmo exame (INEP, 2015).

O interesse em investigar o PARFOR surgiu a partir da participação deste pesquisador no Programa, inicialmente na condição de professor e posteriormente como membro da equipe de apoio pedagógico e administrativo.

A pesquisa tem um recorte temporal entre 2010-2016, período que abrange o início das atividades do PARFOR e a formação de cinco turmas (três de Licenciatura em Química, uma Licenciatura em Matemática e uma de Licenciatura em Ciências Biológicas) no IFMA da cidade de Codó-MA.

A escolha do Campus Codó para o desenvolvimento desse estudo é em parte explicada por esses fatores e complementados pelo fato deste Campus ter iniciado a implementação do programa em 2010, portanto, um dos primeiros dentro da rede IFMA composta por 29 Campus.

Ao propor a pesquisa partimos do seguinte questionamento: como vem sendo implementado o PARFOR no IFMA Campus Codó, considerando os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade?

A avaliação de políticas públicas é um instrumento para aprimoramento da política avaliada. Então se por um lado avaliar uma política pública é uma forma de construir novos conhecimentos; por outro é importante que esses conhecimentos possam impactar na transformação da política, em seu aprimoramento.

Optou-se por avaliar a implementação, pois, como afirma Arretche (2011) é na implementação da política que é possível observar a política em movimento, as adequações e a forma como ela modifica a vida das pessoas.

É na implementação que é possível perceber a distância entre o que foi planejado, os marcos conceituais da política, e o que efetivamente foi materializado, executado. Essa observação não traz consigo um desejo de estabelecer hierarquia entre um e outro ponto, mas de ter clareza sobre ambos e o aprimoramento constante das políticas públicas nos diversos campos (DRAIBE, 2001; ARRETCHE, 2011; LOBO, 2001).

O objetivo geral deste trabalho é: avaliar o processo de implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) do Campus-Codó, observando os aspectos da eficiência, eficácia e efetividade. Os objetivos específicos são: investigar a eficácia da implementação do programa no Campus Codó estabelecendo uma relação entre as proposições e os resultados alcançados; verificar a efetividade do

programa, tendo como parâmetro a formação realizada pelo PARFOR e o número de professores sem licenciatura no âmbito do município de Codó; analisar o processo de implementação do programa, considerando os aspectos institucionais que contribuíram de forma positiva ou não para sua efetivação.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, a saber: introdução que compreende uma breve descrição das intenções da pesquisa, seus pontos relevantes, algumas indicações-chaves sobre metodologia, fundamentação teórica e os desafios presentes na formação de professores no âmbito do PARFOR. Como não poderia ser diferente a introdução aponta esses aspectos em linhas gerais. No primeiro capítulo sobre avaliação de políticas públicas e os desafios da formação docente são feitas considerações sobre a avaliação de políticas em um contexto mais geral, avaliação de políticas públicas no Brasil, a avaliação de políticas no campo da educação, uma análise do cenário educacional e fechando o capítulo uma descrição do PARFOR e as formas de funcionamento. O capítulo três sobre o percurso metodológico da pesquisa apresenta de forma detalhada o percurso metodológico da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a base documental da investigação, o formato das entrevistas, o cenário da pesquisa e as indicações para análise dos dados construídos. No penúltimo capítulo são dispostos os dados das entrevistas em diálogo com as referências bibliográficas. Este capítulo faz uma análise das entrevistas feitas com sujeitos do programa (alunos, professores e gestores) e suas experiências no programa. Por último a conclusão com um breve relato do percurso da pesquisa, foram apontadas algumas lacunas, assim como também existem diversos aspectos exitosos na implementação dessa política de formação docente no Campus Codó.

2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como foco fazer uma descrição da avaliação de políticas públicas em um cenário geral, no Brasil e no contexto da educação nacional. Faz ainda uma análise do contexto educacional nacional, a história da formação de professores no Brasil e fechando o capítulo é feita uma apresentação e análise do PARFOR.

2.1 Avaliação de políticas públicas

Existem várias definições para avaliação de políticas públicas, mas para este trabalho dissertativo escolhemos a definição:

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vista ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações. A este processo, natural, instintivo, assistemático, pode-se denominar de avaliação informal. Já a avaliação política pública é uma ação intencional, direcionada que busca produzir conhecimento e redefinir o curso das políticas públicas buscando a otimização de resultados e a correção dos processos de implementação (BELLONI; MAGALHÃES E SOUSA, 2001, p. 14)

Fica claro que a ação avaliativa é algo inerente à condição humana, ao contrário, a avaliação de políticas públicas é um trabalho de pesquisa carregado de significados que requer um acervo teórico e metodológico para o seu desempenho, se constitui, portanto, em um campo de pesquisa social aplicado bastante consolidado.

Mas a consolidação do campo não quer dizer que não haja dissensos quanto ao que seja avaliação. O conceito admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias. Isso se explica pela variedade de disciplinas, instituições e executores, além da gama de questões, necessidades e clientes abrangidos no universo das avaliações (HARJA; HELGASON, 2000).

A avaliação de políticas públicas é um trabalho carregado de tensões e conflitos, porque, o avaliador ou equipe avaliadora apontam lacunas, falhas, potencialidades e êxitos da política ou do programa objeto da avaliação.

Avaliação gera uma tensão entre o dado objetivo e o subjetivo. A avaliação deve trazer a apreensão de que é produto do conhecimento e, como tal, deve ser coerente na sua utilização para realmente buscar transformações e qualidade na implantação

e implementação das políticas públicas. É ainda importante perceber que a avaliação de políticas envolve princípios políticos fundamentais sobre alguma concepção referente ao bem-estar humano, destacando-se entre esses os princípios de igualdade e de democracia, bem como a concepção de cidadania (MOURA; FAGUNDES, 2009, p.91)

Complementando a definição de Moura e Fagundes (2009), Lima (2014) explica que a pesquisa avaliativa desempenha três funções indissociáveis: técnica, política e acadêmica.

A primeira, na medida em que fornece subsídios para a correção de desvios no decorrer do processo de implementação de um programa, contribuindo para o redirecionamento das ações; a segunda, ao tempo em que oferece informações aos diferentes sujeitos sociais, instrumentalizando-os em suas lutas em prol de um maior controle das políticas públicas; a terceira, no sentido de desvendar determinações e contradições presentes no conteúdo e no processo das políticas públicas e de julgar e explicar todas as relações entre os seus componentes, contribuindo, assim, para a produção do conhecimento científico (LIMA, 2014, p. 56)

Essa percepção é bem mais ampla do que aquela visão da avaliação simplesmente como parte ou etapa do ciclo da política¹ que reduz a função da avaliação a correção de itinerários na execução de uma política ou programa, excluindo da avaliação seu caráter político de informar o cidadão e seu caráter científico de produzir conhecimento (GRANJA; LAISNER; MARIO, 2016)

Especialmente em relação aos tipos as pesquisas avaliativas possuem classificações que variam:

Conforme múltiplos aspectos: quanto ao tempo elas podem ser: ex ante e ex post; em relação a participação dos sujeitos podem ser: interna, externa, mista ou participativa; no que se refere as suas funções são denominadas: formativas e somativas; com relação ao objeto avaliado: avaliação de processo, avaliação de resultados ou Impactos, avaliação compreensiva e meta-avaliação (LIMA, 2014, p. 57)

¹O ciclo das políticas como sendo composto das seguintes etapas: primeira etapa definição da Agenda Política: corresponde aos caminhos e processos que levam ao reconhecimento de uma questão social como problema público e da necessidade da ação governamental para sua solução. Segunda etapa Formulação de Políticas e Programas: refere-se à construção de possíveis soluções, encaminhamentos e programas para lidar com a questão apontada. Terceira etapa: Tomada de Decisão Técnica-Política é a escolha da direção da ação a seguir decidindo-se por uma ou algumas das alternativas formuladas. A quarta etapa: Implementação de Políticas e Programas, vincula-se à implementação da ação governamental, a partir das escolhas feitas anteriormente. Quinta etapa: analisar se os esforços empreendidos estão atuando no sentido esperado de solucionar o problema original, etapa de avaliação das políticas e programas.

Essa classificação descrita por Lima (2014) não possui unanimidade, pois, existe uma ampla variedade de classificações. Autores como Silva (1991) e Barreira (2000) apresentam outras classificações.

Historicamente falando, a avaliação de políticas públicas não é exatamente uma novidade; segundo Souza (2009), é uma ação que surgiu no século XVII e está intrinsecamente ligada ao ato de produção do conhecimento no âmbito das ciências da natureza, devido especialmente, a utilização dos seus instrumentos metodológicos.

Foi no século XIX que houve uma expansão das pesquisas de avaliação de políticas através da experimentação de hipóteses, validada por processos dedutivos e matemáticos. É possível atestar que as primeiras tentativas de avaliação de serviços e programas no campo social foram realizadas no setor da administração pública. Por um período de mais de 200 anos, iniciando-se na segunda metade do século XVII e desenvolvendo-se paulatinamente até atingir sua maior evolução no século XX. Foram realizadas sucessivas pesquisas avaliativas visando monitorar e melhorar a eficiência, efetividade e eficácia dos serviços oferecidos à população (TRZCINSKI, 2017, p.277)

Essas primeiras avaliações não eram vistas, até o início do século XX, como avaliações de políticas e programas sociais, mas como uma prática racional, voltada ao controle das ações públicas. Em outras palavras, as primeiras avaliações eram vistas como instrumento de planejamento e só mais tarde iria se tornar um ramo do conhecimento científico (LIMA, 2014)

O desenvolvimento das pesquisas avaliativas está diretamente vinculado às estruturas sociais e políticas. A partir desse reconhecimento afirmam que a primeira fase dessas pesquisas no século XX:

É marcada pelas guerras mundiais, que ocuparam a primeira metade deste século, é uma das eras mais violentas e destrutivas da história humana. A segunda fase, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, prolongando-se por volta de 25 ou 30 anos, foi marcada por profundas transformações sociais e crescimento econômico, e especialmente pelo grande avanço tecnológico. (MOURA; FAGUNDES, 2014, p.92)

Outra causa para a expansão desses estudos foi a realização de projetos financiados pelas agências vinculadas a Organização das Nações Unidas. Nesses projetos de cooperação internacional se exigia a inclusão de estudos avaliativos para medir o impacto das ações desenvolvidas. Nos projetos financiados pela ONU as avaliações serviam como mecanismo de prestação de contas aos financiadores das intervenções (BARREIRA, 2000; SOUZA, 2009; TRZCINSKI, 2017).

O intervalo entre as décadas 1950 e 1970 é considerado como de grande fertilidade para as pesquisas avaliativas. É notória a expansão desses estudos nos Estados Unidos e em países europeus que desenvolveram programas sociais em ampla escala, Welfare State. Nesse período, a avaliação preservou seu aspecto instrumental, focada na melhoria das ferramentas de gestão das políticas e programas (ARRETCHE, 2001; BARREIRA, 2000).

Esse tipo de avaliação vem sendo classificada como avaliação de controle, ou seja, o objetivo é verificar o que foi previsto e o que foi efetivamente alcançado; sem preocupação com elementos contextuais e políticos (SULBRANDT, 1994).

Até os anos 1980 os estudos avaliativos preservaram a influência das Ciências Naturais e em decorrência dessa influência foram realizadas muitas avaliações focadas em abordagens quantitativas, o que em muitos casos, contribuiu para as avaliações serem confundidas com fiscalização e controle, com baixa ou nenhuma ênfase nas questões políticas e acadêmicas (ARRETCHE, 2001).

Nos anos 1990 houve um declínio de demandas por novas avaliações nos Estados Unidos que se refletiu, inclusive, na literatura científica nesse campo.

Isso se justifica pela política neoliberal adotada principalmente em relação aos países do Terceiro Mundo. Estabeleceu-se um entendimento de que não era necessário avaliar, visto que as políticas públicas dentro deste modelo preveem um enxugamento financeiro e também do Estado. Caracterizaram-se pelo caráter externo, não conseguindo apropriarem-se de fatores e variáveis contextuais que potencializassem resultados de impacto, demonstrando pouca relevância e utilidade de seus produtos em responder efetivamente às necessidades dos sujeitos envolvidos. (MOURA; FAGUNDES, 2009, p.94)

Data desse período também, a crise no uso das avaliações que é apontada por autores como Barreira (2000); Moura (2009) Fagundes (2009), Belloni (2001), Sousa (2001), Magalhães (2001), como sendo fruto das respostas ineficazes das avaliações, pelo caráter secundário atribuído a estes estudos e finalmente pelo fato das avaliações algumas vezes contrariarem as versões oficiais das políticas.

2.2 Avaliação de políticas públicas no Brasil

É registrada a partir da redemocratização do país, quando os movimentos sociais passaram a demandar políticas sociais universalizadas, como um direito de cidadania. Na época, aprofundaram-se críticas ao mau uso de recursos públicos e a não garantia de direitos sociais à população mais necessitada (ARRETCHE, 1998).

O processo de redemocratização do país validou a avaliação de políticas públicas como uma necessidade de colocar os gestores públicos frente a um crescente patamar de responsabilidade com a coisa pública, contribuindo para consolidar o debate democrático, na medida em que auxilia as tomadas de decisões sobre os fundamentos, as diretrizes e os rumos da política (ARCOVERDE, 2013). Ao mesmo tempo, a redemocratização favoreceu uma maior aproximação com esses pontos, através dos diversos sujeitos sociais envolvidos na sua execução, impulsionando a superação da opacidade própria aos períodos ditatoriais.

Neste contexto, os estudos acadêmicos na área de avaliação de políticas foram ampliados e incluíram aspectos como a descentralização, a participação e a transparência. Essas novas pautas foram possíveis em virtude do fim da ditadura militar e da criação de ambiente mais propício do debate e discussões de ideias contestatórias. Aliado a isso, as discussões sobre reforma do Estado no ambiente constituinte multiplicaram as demandas por estudos avaliativos no âmbito da academia (TREVISAN; BELLEN, 2008).

A redemocratização possibilitou uso da avaliação para permitir ao cidadão ter conhecimento dos investimentos públicos ou a ausência deles. Algo que não era possível nos governos ditatoriais em virtude da lei do silêncio implantado pelos militares (SOTERO, 2016).

É marca desse período, a expansão de outros modelos avaliativos, tais como: avaliação participativa, avaliação política e avaliação de processo. Não é demasiado explicar que esses modelos dialogam entre eles e com outros modelos, além dos descritos. O que diferencia cada um é a centralidade de suas análises em um ou outro aspecto da política ou programa investigado.

A Constituição de 1988 possibilitou a criação de mecanismos de participação social (abrindo a possibilidade da realização de avaliações participativas) nas mais diversas áreas: saúde, assistência social, educação, moradia, direitos indígenas, política para pessoas idosas, políticas para crianças e adolescentes.

Os mecanismos de participação produzidos pela Constituição abriram a possibilidade de produção de conhecimento nesse campo. As pesquisas na área da avaliação participativa de programas e políticas públicas tomaram dois sentidos diferentes e complementares:

De um lado a avaliação participativa consiste em uma pesquisa sistemática que se vale dos sujeitos envolvidos no programa para ampliar o espaço de reflexão sobre o processo e resultados avaliativos; de outro é a realocação do poder na produção do conhecimento e na promoção de mudanças social (BARREIRA, 2000, p. 60)

Certamente os dois pontos citados são relevantes, na medida em que, modificam a ideia de um avaliador externo, neutro, que aplica instrumentos previamente elaborados tendo os sujeitos da implementação como objetos desse avaliador imparcial, na pesquisa avaliativa. Ou como explica Moura e Fagundes (2009, p.5) não “existe possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação seja neutra, toda e qualquer avaliação é uma tomada de posição contra ou a favor da política ou programa avaliado”.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado quando se fala em avaliação participativa é a possibilidade de acessar as múltiplas compreensões dos atores envolvidos na avaliação. O que significa ir além das percepções dos gestores para englobar executores e beneficiários, em todas as etapas da construção e implementação da política/programa/projeto. A participação em uma avaliação de política pública possui:

Interface com todos os aspectos e momentos de implantação de um determinado programa, desdobrando-se necessariamente em estudos sobre o antes, o durante e o depois da execução do programa. Em função disso, compreende-se que programas e projetos com participação social levam a melhores resultados e ao exercício de uma prática cidadã (SILVA; ALBUQUERQUE; VALE, 2015, p.2)

A avaliação participativa requer o protagonismo dos envolvidos: proponentes e beneficiários trabalhando juntos durante todo o ciclo da política. Pensada nesses termos, a participação é um instrumento pedagógico e também de transformação da realidade social. Em decorrência de seus impactos, em muitos casos a participação efetiva, encontra barreiras como clientelismo, o patrimonialismo e a ausência de transparência de gestores públicos (PATEMAN, 1992).

Pela tradicional oposição a essas práticas (clientelismo e patrimonialismo), alguns governos de esquerda criaram espaços institucionalizados para a participação popular. Nesses espaços foram frequentes a realização de conferências, criação de conselhos, criação de fóruns, congressos e seminários nas mais diferentes áreas das políticas públicas (ROMÃO, 2014).

Já a avaliação *ex-ante*, está focada em compreender quais as causas ou motivações que originaram uma determinada política social. Por que determinada política social foi elaborada/escolhida em detrimento de outras? Quais os interessados na execução dessa política? Como o desenvolvimento dessa política pode efetivamente impactar a resolução de problema que visa superar?

Avaliação Política da Política tem seu foco de análise no desenho da política ou programa, considerando-se tanto a proposta da política em si como o arcabouço

institucional que deverá dar suporte a seu desenvolvimento. Pode-se afirmar que esse tipo de avaliação discute os princípios e a viabilidade de uma política ou programa ainda não implementado. Em razão disto, diz que esse modelo de avaliação é centrado na fase de formulação da política ou planejamento do programa. (SILVA; BARROS, 2017, p.5)

Como é possível observar essa tipologia de análise das políticas públicas tem como foco o ambiente social e político em que determinada política foi produzida, além do próprio desenho da política.

Ao analisar o ambiente social e político de produção da política ou programa social, o foco é compreender as demandas que possibilitaram o nascimento dessa política e desvelar como sua implantação irá garantir direitos aos sujeitos beneficiários.

A avaliação política, diferente das outras, não está preocupada em analisar sucesso ou não de um determinado objetivo ou meta da política, mas sim em questionar os objetivos e metas eleitos na política, em outros termos, por que esse objetivo e não outro. Nesse sentido, a avaliação política se volta também para o texto da política e suas bases epistemológicas (BOSCHETTI, 2015).

Outro modelo avaliativo que é de certa forma uma contraposição do modelo custo-benefício, são as avaliações de processos que procuraram trabalhar com ferramentas mais compreensivas e incorporaram vários instrumentos das ciências sociais. Nesse sentido, é relevante analisar os processos desenvolvidos durante a implementação da política/programa e não somente os resultados finais alcançados. A avaliação de processos é permeada de sujeitos, racionalidades e outras variáveis contextuais que extrapolam o planejamento técnico-instrumental (SILVA; BARROS, 2017).

Para Carvalho (2003), a avaliação de processo visa acompanhar e avaliar a execução dos procedimentos de implantação dos programas e políticas e por isso diferencia-se das demais. O foco central dessa modalidade é avaliar a adequação dos meios, o desenho da política, os sujeitos executores/beneficiários e os aspectos fluídos dos contextos da implementação.

Uma avaliação que busque captar a inter-relação entre sistemas de ação e lógica dos atores. Não mais, uma avaliação apenas em resultados, mas também em processos. Não mais uma avaliação que apenas mensure quantitativamente, mas que qualifique decisões, processos, resultados e impactos. (CARVALHO, 2001, p.6)

A avaliação de processo ao colocar ênfase em aspectos qualitativos, ao incorporar ferramentas metodológicas oriundas das ciências sociais, ao conceber a avaliação como

instrumento para corrigir itinerários, de alguma forma, contribui para romper com a longa tradição positivista presente nas pesquisas avaliativas.

As avaliações de processo têm como foco o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas. Seu objetivo é fundamentalmente detectar os fatores que, ao longo da implementação facilitam ou impedem que um dado programa atinja seus resultados da melhor maneira possível (DRAIBE, 2008, p.20).

A partir de Draibe (2001), pode-se perceber que a avaliação de processo não abandona o interesse pelos resultados, além deles, ela propõe um olhar sobre como os resultados foram construídos.

As avaliações de processos buscam captar o sentido, a lógica dos programas, seus interesses, conflitos e negociações. Porque, o processo de implementação também repousa em orientações, preferências, envolvendo cálculos, estratégias, escolhas e decisões por parte dos agentes que o conduzem. Compreender o processo é de alguma forma evidenciar como os executores desenvolveram suas ações reais em contextos concretos (DRAIBE, 1989).

Busca-se por esse caminho ouvir as vozes dos executores e dos beneficiários na execução das políticas. Pois se antes as avaliações estavam centradas em medir quanto dos objetivos e metas foram atingidas; nesse novo paradigma novos questionamentos foram inseridos: Quem e como foi beneficiado? Como ocorreu o processo de desenvolvimento da política, programa, projeto? Por que foram esses objetivos e não outros?

É recomendado, nesse perfil avaliativo, compreender as políticas públicas como sendo parte de um processo social, político, histórico e cultural. Essa compreensão é desafiadora, na medida em que, pede uma visão multifocal, crítica e articulada dos elementos que interferem na política pública desde sua formulação (BOSCHETTI, 2015).

A avaliação de processos também pode ser considerada uma avaliação voltada para avaliar quais as condições, os contextos, os processos, as estratégias e os resultados do programa ou política ao longo do seu desenvolvimento? Em se tratando de processos, a avaliação se estrutura de forma que privilegie análises qualitativas. A ideia de processo supõe variações político-institucionais num contínuo de tempo e espaço (LOBO, 2001).

Pelo exposto, elegemos a avaliação de processos como base para nossa investigação por compreender a necessidade de pesquisar os processos que levaram aos resultados obtidos na execução do programa, mas sem negligenciar os aspectos teóricos e epistemológicos que fundamentam o desenho do programa.

2.3 Avaliações de políticas públicas na educação

Algumas áreas foram objetos mais frequentes dos avaliadores de políticas públicas, a saber: saúde e educação. Esses dois campos despertam grande interesse social e político, por serem, dois direitos fundamentais para o bem-estar dos cidadãos/cidadãs.

Sobre as avaliações no campo da educação é possível observar três caminhos que esses estudos vêm trilhando:

O primeiro, o mais tradicional, verifica a adequação do trabalho dos atores à regulamentação e aos objetivos definidos pelo organismo de tutela. O segundo, bastante difundido atualmente, tenta medir a pertinência das escolhas feitas por um operador que intervém, de maneira excepcional, em um dado momento da história do sistema educativo, na perspectiva de seu desenvolvimento. O terceiro que só se desenvolveu durante a explosão escolar da metade do século XX, interessa-se, sobretudo, pelos resultados obtidos pelas diferentes unidades de ensino (HÉBRARD, 2001, p. 79)

É possível afirmar que o terceiro caminho é o que vem sendo percorrido pelas avaliações de sistemas implantadas e consolidadas desde a última década do século XX.

Porém, antes das avaliações de sistemas serem implantadas é possível afirmar que os estudos avaliativos no campo da educação, majoritariamente, foram centrados na avaliação da aprendizagem discente (BARREIRA, 2000). Desde a criação do INEP² os estudos nessa área se avolumaram e contribuíram bastante para compreender o papel e o sentido da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar.

A avaliação da aprendizagem se tornou um importante campo de pesquisa acadêmica. Pesquisadores como Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi e Celso Vasconcellos são alguns com ampla produção nessa área.

Alguns autores estabelecem com precisão a diferença entre a avaliação da aprendizagem escolar e avaliação de políticas públicas;

A avaliação de política pública está no âmbito da avaliação institucional. Portanto, é necessário ter clareza do que significa avaliar instituições. Primordialmente, não podemos confundir esse tipo de avaliação com a avaliação educacional que se refere ou trata de questões relativas à aprendizagem ou desempenho escolar e de questões relativas a currículo. A avaliação institucional é mais ampla e abrangente: refere-se ou trata de políticas, instituições, planos, programas e projetos, assim como das estratégias ou mecanismos utilizados para sua implementação, tendo em vista elevar o grau de racionalidade, significância e operatividade do planejamento e das políticas públicas (BELLONI; SOUSA; MAGALHÃES, 2001, p.87).

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - Criado em 1937

Muitas avaliações implementadas no Brasil nos anos 1990, se encaixam no que os autores classificam como avaliação da aprendizagem, já que, esses sistemas estão focados em medir o nível de aprendizagem dos discentes na educação básica e superior.

Nesse sentido, em 1990 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, tendo como principal objetivo realizar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos ao concluírem a quarta série (quinto ano) e oitava série (nono ano) (INEP, 2013).

Os resultados obtidos pelo SAEB foram essenciais para a criação do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio em todo país (INEP, 2016). A criação do ENEM, somando-se ao SAEB, possibilitou ao MEC um retrato completo da educação básica.

Na mesma linha das demais avaliações, o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, foi criado em 1996, com a finalidade de avaliar, através do desempenho do aluno, a qualidade de ensino das instituições de nível superior. Em 14 de abril de 2004 o Provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes –ENADE - (SOUZA, 2009).

Respeitando os mesmos princípios das avaliações anteriores foi implantado, pelo MEC em 2005, a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB.

Essas avaliações da aprendizagem são importantes, mas não devem servir para criar obstáculos pedagógicas aos docentes no espaço da sala de aula:

Atualmente, os sistemas educativos não podem mais dispensar a avaliação. Ela funciona em todos os níveis do dispositivo escolar, permitindo, por si só, uma regulação permanente das ações. É preciso também colocá-la a serviço da consolidação da real eficácia do investimento educativo. Isto supõe que a avaliação intervenha menos sobre os meios do que sobre os efeitos, além de que, definitivamente, não contribua para restringir a iniciativa profissional dos professores, fechando-os em modelos pré-determinados, (HÉBRARD, 2001, p. 99).

O que se pode observar de comum entre todas essas avaliações é que elas são avaliações de grande escala aplicadas em todo território nacional, portanto, não consideram os aspectos locais, mesmo as especificidades dos currículos desenvolvidos pelos diferentes Estados e municípios. Há, portanto, uma uniformização dos instrumentos avaliativos e parte-se do princípio de que existe uma homogeneidade curricular e pedagógica em todo país.

Essas avaliações, em especial a partir de 2007 com IDEB, passaram a produzir rankings com os resultados, comparando realidades e regiões diferentes como se fossem iguais.

Elas formam uma ampla base estatística sobre a educação nacional e, muitas vezes, são publicadas com a pretensão de explicar os dilemas da educação nacional. Mas, o que se sabe é que a estatística, isoladamente, não capta a influência das variáveis contextuais e, portanto, não expõe os elementos fundamentais para explicar a eficácia das políticas sociais no contexto em que elas são desenvolvidas. (TRZCINSKI, 2017)

Elas resgatam a tradição positivista das avaliações de políticas públicas ao priorizarem o uso de uma linguagem puramente numérica, pretensamente neutra, e que introduz o sentido da avaliação como instrumento de controle e de punição.

Um balanço da literatura especializada sobre a avaliação de políticas educacionais, no contexto das reformas dos anos 90, tem demonstrado que esta é marcadamente quantitativa e limitadora da crítica sobre a realidade e do controle social. Além disso, existe mesmo uma mudança no âmbito da união que passa a ter uma postura mais controladora, de vigilância dos agentes educacionais, em muitos casos se eximindo da responsabilidade sobre as políticas educativas. Ao invés de agir como promotora e executora das políticas passa a assumir somente as funções de financiar e regular (LIMA, 2015; SOUZA, 2009).

Ficam em segundo plano a avaliação dos processos desenvolvidos pelos agentes escolares. A voz dos agentes: estudantes, supervisores, gestores, pais e professores ficam secundarizados nessas avaliações. O que termina prevalecendo são as tabelas com as classificações.

Os números não captam as dimensões sociais, políticas e culturais fundamentais para a compreensão do contexto social; não se ajustam a complexidade dos objetivos perseguidos pelos programas sociais, as transformações ocorridas no processo e intervenção social, não captam as relações entre os sujeitos envolvidos (BARREIRA, 2000, p. 59)

No entanto, é necessário reconhecer que as pesquisas quantitativas possuem relevância na avaliação de políticas públicas, mas é recomendado que sejam combinadas com análises qualitativas e dos processos e contextos em que as políticas são desenvolvidas.

Um plano educacional é uma intervenção planejada e constante que objetiva resultados específicos em resposta a um dado problema educacional detectado previamente. Em geral, os planos educacionais desenvolvidos pelos governos municipais, estaduais ou pela

união envolvem um complexo conjunto de sujeitos desde sua elaboração até a sua execução; da mesma forma são despendidos um certo volume de recursos para sua operacionalização; os planos também possuem um tempo definido para sua implementação (CAMPOS et. al, 2008)

Os planos, projetos, programas ou políticas sociais são em geral sistemas complexos:

Operados por meio de arranjos federativos, envolvendo diversos processos de trabalho e atividades para que os recursos orçamentários alocados produzam resultados para os públicos-alvo definidos e gerem impactos à sociedade. Dependendo da área setorial da política social, dos recursos orçamentários, da escala de cobertura e complexidade da política, milhares ou centenas de milhares de agentes participam das atividades de gestão, preparação e entrega efetiva de produtos, serviços e benefícios à população (JANNUZZI, 2002, p.35)

Como é possível observar, a complexidade também é parte dos desafios da implementação do PARFOR. Por ser um programa de âmbito nacional o PARFOR é feito e implementado por milhares de sujeitos, sendo também recortado por muitos desafios, lacunas, obstáculos, também potencialidades e possibilidades de êxitos. Uma implementação nessa escala faz com que o programa passe a ter diversas feições, pois, os contextos são diversos e impõe demandas específicas.

Dialogando com Draibe (2001), compreende-se a implementação como uma fase em que a política ou programa está diretamente sendo executada e, é o momento em que se pode observar os êxitos e fracassos.

A implementação corresponde a uma fase do programa, na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados. Embora possa ocorrer coincidência entre a figura dos formuladores e a figura dos implementadores, é muito raro que isto ocorra. Na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação (ARRETICHE, 2001, p. 47)

Essa exposição esclarece a importância de avaliar a implementação como um momento em que se pode observar as reais causas que tornam uma política exitosa ou não. Pois, por mais que a política seja elaborada por especialistas com conhecimento do campo é a execução da política que exhibe suas fortalezas e limitações.

Mais uma vez Arretche (2001) descreve que é igualmente fundamental ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação. Mais que isto, devem levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências.

O que evidencia que avaliar a implementação de uma política ou programa é mais que comparar o escrito e o realizado, mas analisar a dinâmica do contexto em que a

política está sendo executada e estabelecer diálogo com seus implementadores para desvelar as mudanças e adaptações feitas no desenho original da proposta.

A pesquisa desenvolvida para esta dissertação é do tipo avaliativa, tendo como foco analisar o processo de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e os aspectos da eficiência, eficácia e efetividade envolvidos nesse percurso.

2.3.1 Análise do contexto educacional brasileiro

A importância da educação formal se tornou indiscutível. Pais, professores, sindicalistas, alunos, empresários e a sociedade de maneira geral atribuem a educação escolar um valor incalculável para a construção de uma cidadania plena, de uma sociedade mais inclusiva e de um país mais justo socialmente.

Isso é tão verdadeiro que nos dados do Censo Escolar da educação básica no período entre 1997, 2007 e 2014³ pode-se observar que toda educação cresceu, com exceção do ensino fundamental que sofreu uma pequena redução em sua matrícula. O crescimento mais expressivo é na matrícula nas creches, os dados revelam uma ampliação equivalente a quatro vezes no período supracitado.

A título de ilustração, o ensino médio no Maranhão que entre 1997 e 2007 dobrou o número de estudantes matriculados. Continuou crescendo especialmente depois de 2007 quando foi aprovada a criação do FUNDEB que resultou na ampliação dos recursos para esta etapa da educação básica (INEP, 2017).

Um capítulo à parte na expansão da educação básica foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em setembro de 1996, estabeleceu uma descrição mais clara sobre a distribuição dos recursos financeiros.

Esse fundo criou o financiamento por matrícula, ou seja, para cada aluno matriculado correspondia um valor financeiro. Essa forma de distribuição foi importante para ampliação das matrículas. Em 1996, ano que antecede a criação do fundo, a matrícula no ensino fundamental era superior a trinta e três milhões; rapidamente essa matrícula foi para trinta e seis milhões em 1998 (MEC, 2016)

³ A escolha desses anos para análise se deu em decorrência do desejo de analisar uma série de dados com intervalos maiores. Outra causa é que INEP já consolidou e divulgou os dados do censo desses anos, a escolha de anos mais recentes possui o empecilho de ter dados não totalmente publicados.

Esse processo de expansão da educação escolar ocorrido no Brasil no final do século passado, em especial após a redemocratização, foi experimentado em países europeus na passagem do século XIX para o século XX. Os principais países da Europa e os vizinhos da América Latina: Argentina, Chile e o Uruguai, organizaram os seus sistemas nacionais de ensino a partir do final do século XIX e universalizaram o ensino elementar (SAVIANI, 2010).

A ampliação do acesso, contudo, não tem rimado com melhoria do nível de aprendizagem discente. Pois, há ainda um grande número de crianças entrando e saindo da escola pública sem ter adquirido os conhecimentos e competências necessárias para sua integração social e profissional (AKKARI; NOGUEIRA, 2007, p.2). De outro lado, não é possível discutir qualidade sem expansão da educação básica. Faz-se necessário conjugar quantidade com qualidade, em outras palavras, estabelecer níveis de aprendizagem para todos os estudantes da educação, considerando os obstáculos materiais, culturais, locais, financeiros, dentre outros.

O que se tem observado é que a democratização da matrícula representa um avanço visto pela primeira vez na história educacional brasileira, mas apresentou algumas situações que devem ser corrigidas ao longo dos anos. Dois desses problemas são os elevados números de estudantes que abandonam e que ficam reprovados.

Os números de reprovação superam a cifra de três milhões de estudantes. O abandono possui uma característica recorrente, ou seja, ele é maior nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A média nos anos iniciais do ensino fundamental é 5,8%, nos anos finais chega a 11,1% e no ensino médio é de 11,6%.

A reprovação, em certa medida, materializa o insucesso da relação pedagógica e da escola. Ela demonstra o fracasso da escola, do professor, do estudante, da família e da sociedade. É um retrato real de uma escola excludente, elitista e pouco efetiva em suas práticas.

Ou como afirma Silva (2008) “antes as crianças eram excluídas e nem chegavam à escola, agora elas chegam à escola e são excluídas dentro dela”.

Considerando os dados de 2015 o abandono supera um milhão de estudantes só na educação básica. O abandono nos anos iniciais do ensino fundamental representa 1%, nos anos finais sobe para 3,2 e no ensino médio chega a 6,8% do total dos alunos matriculados (INEP, 2016).

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (2009), realizados nas décadas de setenta e oitenta, demonstram que a escola reproduz em seu interior o mecanismo de exclusão e seleção

existentes na sociedade. Fatores interiores à escola também contribuem para abandono, tais como: reprovação, currículo, insuficiência de transporte escolar e alimentação escolar irregular devem ser considerados nessa equação.

Frigotto (2010) aponta que esse problema é fundamentalmente social, pois, os estudantes das classes populares, que mais precisam das políticas públicas de assistência estudantil, quando elas não vêm ou são desenvolvidas de forma ineficaz, tendem a abreviar suas trajetórias escolares. Ao abreviar a vida escolar, o jovem da escola pública, terá dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho que exige cada vez mais expertise e uma formação acadêmica sólida para ter condições de competir em um mercado de trabalho cada vez mais excludente e restritivo.

Focalizando os dados referentes a educação superior é possível visualizar que entre 1997 e 2015 um crescimento de 400% do aumento da matrícula na educação superior em todo país. Em números absolutos a matrícula saiu de 1.945.615 em 1997 para 8.027.297 em 2015.

Sobre a expansão privada do ensino superior pode-se observar que não é somente uma peculiaridade brasileira:

No Brasil existe a dominância do ensino superior privado sobre o público. As instituições privadas expandiram-se nas últimas três décadas do século XX de 40% para 75% das matrículas, gerando um processo de privatização estimulado pelos governos militares, cujo padrão na América Latina somente encontra paralelo no Chile de Pinochet, fazendo com que a democratização do acesso ao ensino superior não se faça pela via de massificação do ensino público, como são exemplos o México e a Argentina, mas através de um ensino privado, pago e de qualidade média (TRINDADE, 2000, p.29)

A concentração da matrícula na rede privada, não é uma especificidade do Brasil, outros países já trilharam o mesmo caminho. Essa expansão, segundo Bandeira (2015), tem suas origens na reforma universitária de 1968, mas foi acentuada em anos recentes, em parte, como resultado dos incentivos governamentais materializados em programas como: PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Financiamento Estudantil).

Do lado do ensino público, a expansão recente é decorrente de uma soma de fatores, os mais relevantes são: a criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que oportunizou a interiorização de muitas universidades, PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) que garantiu o pagamento de bolsas para alunos carentes custearem a permanência, a criação dos institutos federais que abriu a possibilidade de escolha para muitos alunos e a criação de programas emergenciais para formação docente.

Ao analisar a distribuição desse crescimento da matrícula, a partir do censo do INEP (2015), pode-se observar que a região Sudeste é responsável por 47,2% de matrículas nos cursos de ensino superior no Brasil, seguida da região Nordeste com 20,9% das matrículas em cursos universitários. A matrícula na região nordeste é de 1,3 milhões de estudantes, considerando os discentes vinculados as instituições públicas e privadas.

Especificamente sobre o Maranhão, a matrícula de 2015 era de 109.000 (cento e nove mil discentes) para uma população estimada em 6,8 milhões, formado por cinco mesorregiões (totalizando 217 municípios) e concentra 33 instituições de ensino superior. Se for considerado isoladamente essa matrícula pode ser considerada boa, mas na verdade ela corresponde a uma taxa de escolarização de 6,8% do total da população na faixa etária entre 18 e 24 anos, portanto bem longe da taxa nacional que é de 16,2%.

Contudo, a ampliação da matrícula e a crença no poder da educação se depara com condições materiais desfavoráveis em muitas escolas em todo país. Os relatos de professores trabalhando em escolas sem infraestrutura, alunos sem transporte escolar, professores recebendo baixos salários e escolas sem o mínimo de recursos materiais são recorrentes, mas parecem não sensibilizar o Estado para superar esse descaso.

O Estado também vem fazendo pouco caso da remuneração dos profissionais do magistério. A manutenção de salários baixos obriga muitos professores a trabalharem em duas ou até em três escolas no mesmo dia; o que produz evasão docente, ou seja, professores que deixem o magistério, buscando salários mais atrativos em outras áreas.

Considerando o último reajuste salarial nacional dos professores (2016), em que o piso salarial passou a ser de 2.135, a hora de trabalho docente na educação básica alcançou o valor de 13,00 (treze reais). Esse valor é inferior a hora de trabalho de um mestre de obras que é de 15,00 (quinze reais).

Por outro lado, se considerarmos a infraestrutura das escolas de educação básica, entre 2009 e 2013, as escolas que apresentam todos requisitos básicos para um bom funcionamento passaram de 3,07% para 4,2% (INEP/MEC, 2001). Analisando esse mesmo dado por região veremos que a região Norte apresenta 0,45 do total de suas escolas com infraestrutura adequada e a região com melhor condição física é a Sul com 8,83% de suas escolas de acordo com os padrões recomendados.

Olhando com cuidado pode-se perceber que a crise da educação brasileira não é propriamente uma crise, mas um projeto político (RIBEIRO, 1986). Observando os percentuais do PIB gastos com educação (3,73% - 2014) e comparando com os gastos com

juros e amortizações da dívida pública (45,11% – 2014) é possível confirmar o que afirmou Ribeiro (1986).

O subfinanciamento da educação cria um cenário em que de um lado as escolas estão superlotadas, sem suporte material e de outro as práticas pedagógicas são insuficientes e improdutivas para elevar efetivamente a aprendizagem das crianças e jovens que têm na escola sua única oportunidade real de aprendizagem sistemática.

Soma-se a isso, a insuficiência das práticas pedagógicas, resultado de uma série de fatores, tais como: ausência de um Projeto Político Pedagógico, formação pedagógica frágil, ausência de acompanhamento familiar e as dificuldades escolares da maioria dos estudantes que vem de um ambiente familiar não letrado e que por isso dependem unicamente da escola para formação de seu patrimônio científico, expectativa nem sempre preenchida.

Como superar esses problemas apontados e garantir uma educação de qualidade, uma escola acolhedora e que responda as reais necessidades de aprendizagens dos discentes e suas famílias? Os movimentos sociais e sindicais que militam no campo educacional vêm apontando algumas áreas de atuação prioritárias que devem ser atacadas simultaneamente para superação dos gargalos educacionais. Por exemplo: aumento do valor por aluno matriculado, a criação de um marco legal para e com os profissionais da educação que permita aos profissionais e as escolas os enfrentamentos dos problemas reais da educação; melhoria da infraestrutura das unidades escolares, em especial das escolas rurais que são as mais precárias; formação inicial e continuada de professores; valorização salarial dos professores e demais profissionais da educação; oferta de transporte escolar em quantidade e qualidade suficiente; implementação de um programa de alimentação escolar que responda às carências nutricionais dos estudantes; maior participação da família na vida escolar de seus filhos e ampliação do tempo de permanência na escola.

Partindo desse cenário complexo e focando na avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, objeto desse trabalho, fica claro que o êxito dessa política pode contribuir para a qualidade da educação, mas uma transformação estrutural do ensino público depende de uma ampla combinação de elementos.

2.4 História da formação de professores no Brasil

As várias “idas e vindas” da política de formação docente ao longo da história da educação no Brasil. De forma didática divide em seis períodos, a saber:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais⁴. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996) (SAVIANI, 2010, p. 2)

As primeiras iniciativas formais direcionadas à formação de professores coincidem com a independência do Brasil. Esse fato suscitou debates em torno do problema educacional em um país em que quase toda população era analfabeta.

Formalmente a primeira lei que tratou da formação de professores foi a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1927. Havia o reconhecimento da necessidade de formar professores, mas esse reconhecimento não produziu uma política de incentivo, pois cada professor devia buscar sua qualificação às suas próprias custas e como as Escolas Normais estavam situadas nas capitais impedia que muitos professores tivessem acesso a formação (ALFERES; MAINARDES, 2011).

O estabelecimento e expansão das Escolas Normais a partir de 1890 foi uma tentativa de melhorar a formação docente. Havia o interesse em expandir e modernizar a qualificação dos professores. Essa reforma teve início em São Paulo e posteriormente foi disseminada por vários Estados. A reforma consistia em uma mudança curricular e das práticas de ensino. Essas mudanças segundo Saviani (2010) estavam voltadas para ampliar a formação teórica dos docentes e também introduzir um maior número de práticas pedagógicas.

Na década de 1930 foi introduzida uma nova reforma para melhorar a qualificação para o magistério. Pois, a reforma anterior gerou expectativas e introduziu um discurso de inovação, todavia, na prática o impacto não foi o esperado. A reforma iniciada em 1932 que criou os institutos de educação, pela primeira vez, passou a valorizar a necessidade da

⁴ Escolas Normais são instituições de formação de professores. Surgiram no Brasil no século XIX, sendo a primeira delas instalada em Niterói no Rio de Janeiro. Hoje as poucas Escolas Normais que ainda funcionam habilitam professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (SAVIANI, 2010).

pesquisa na formação dos futuros docentes, além disso, essa reforma foi fortemente inspirada nos princípios pedagógicos da Escola Nova⁵ (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Os institutos primaram por uma formação sólida no campo da didática, essa posição, era frontalmente contrária às práticas das Escolas Normais em que prevalecia a formação enciclopédica, mas com pouco ênfase na reflexão pedagógica (TANURI, 2000).

A formação docente ganhou uma nova configuração no período entre 1939-1971, nesse momento, foram criados o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura no modelo 3+1, ou seja, na formação do professor eram dedicados três anos para a formação na área de sua qualificação e posteriormente um ano era voltado para o estudo de didática.

Esse modelo fez com que os professores tivessem uma forte concentração nos três primeiros anos do curso, quando teriam contado com as disciplinas de sua área de conhecimento, ficando a formação didática como um apêndice sobre o qual não era atribuída relevância (SAVIANI, 2008).

Com a reforma introduzida pela Lei 5.692 em 1971, A formação passou a ser realizada nos cursos de magistério de nível médio em três anos para os professores que iriam trabalhar nas quatro primeiras séries e de quatro anos para os professores que atuariam nas seis primeiras séries.

O resultado dessa reforma foi a precarização da formação docente que posteriormente tentou-se corrigir com a criação do CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), no entanto, o alcance dos centros não foi suficiente para conter o esfacelamento (CAVALCANTE, 2004).

Com o fim da ditadura militar e a emergência de um governo democrático uma nova legislação educacional foi produzida. Essa nova legislação incorporou muitas reivindicações dos movimentos sociais, todavia, houveram também frustrações materializadas na aprovação da Lei 9394/96 que ignorou a maioria das contribuições dos movimentos sociais. Ainda assim a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe esperanças de que a formação de professores poderia ganhar força, pois foi a partir dela que foram criados os Institutos Superiores responsáveis pela formação docente.

⁵ A Escola nova foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Os grandes educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo foram influenciados pelas ideias desse movimento (SALDANHA, 1995).

Mas, segundo Saviani (2010) os “Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Com relação ao Estado do Maranhão, a primeira tentativa de realizar formação de professores ocorreu em 1838 quando, pela Lei Provincial nº. 76/1838, que enviou para França o jovem Felipe Benício Oliveira Conduru. Essa iniciativa visava a qualificação do jovem professor no Método Lancaster⁶ que seria posteriormente ensinado aos docentes maranhenses (OLIVEIRA, 2004). Em 1840 teve o início o primeiro curso de formação docente que foi fechado sem conseguir formar um único docente (MELO, 2003).

A segunda tentativa de implantar um curso destinado à formação de professores deu-se sob os auspícios da Sociedade 11 de agosto. Fundada em 1870 por iniciativa particular de um grupo de pessoas reconhecidas nos meios intelectuais, tinha objetivos beneficentes e entre eles incluía o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da capital (SALDANHA, 1995). Diferente da iniciativa anterior esta não saiu do papel, segundo Oliveira (2004) por divergências políticas.

Após duas tentativas fracassadas o Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, criou oficialmente no Estado do Maranhão a Escola Normal destinada exclusivamente a formação de professores (MOTTA, 2008). Todavia, as dificuldades políticas, a ausência de materiais didáticos, a quase inexistência de livros e a carreira pouco atrativa financeiramente dificultaram a formação proposta pela escola normal. As dificuldades eram tantas que entre 1890 e 1899 a escola teve 222 alunos matriculados e somente 11 egressos (MOTTA, 2003)

Com a reformulação da Instrução Pública do Estado no início de 1932, com a publicação do Decreto Estadual nº. 250, de 25 de fevereiro e nº. 252, de 02 de março, o Curso Normal voltou a ser ofertado em cinco anos com disciplinas de caráter propedêutico. A formação dos professores passou a não contar mais com as discussões relativas a Psicologia e Sociologia educacional (MELO, 2003).

A partir da década de 60 e 70 do século XX a formação de professores passa a ser realizada pela Universidade Federal do Maranhão e pela Universidade Estadual do Maranhão.

⁶ Método de Ensino Mútuo é também conhecido como: Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster e Método Lancasteriano de Ensino. Foi criado por Joseph Lancaster (1778-1838) e consiste no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização.

Especificamente sobre Codó é possível afirmar que a formação de professores passou a ser realizada no município a partir de 1952 quando foram fundados o Ginásio Codoense e o Instituto Magalhães de Almeida que ofereciam a formação docente por meio do Curso Normal.

Antes desse período, as professoras codoenses eram, em sua grande maioria, oriundas da cidade de Caxias-MA e do Estado do Piauí (MOTA, 2008).

A partir da década de 1980 foi instalado em Codó um Campus da Universidade Federal do Maranhão que passou a oferecer o curso de Licenciatura em Pedagogia (GOMES, 2013).

Um elemento marcante na história do magistério codoense é a forte presença feminina. É possível visualizar essa presença nas muitas escolas do município com nome dessas mulheres (SOARES, 2014)

Informações recentes sobre ensino em Codó demonstram que a rede municipal de ensino possui 38.491 alunos matriculados em 2017 (INEP, 2017).

Resultado do último IDEB demonstra que em 2015 o rendimento dos alunos codoenses foi de 3.3 para os estudantes dos anos finais e 4.0 para os discentes dos anos iniciais do ensino fundamental, numa escola que chega 10. Outros municípios do leste maranhense possuem rendimento melhor que Codó, por exemplo, Caxias possui médias 4.0 e 4.6 e Timon 3.9 e 4.5.

Segundo dados do Sindicato Municipal dos Servidores Públicos Municipais de Codó o município possui 1.563 professores. Destes 176 estão lotados na educação infantil, 777 exercem suas atividades pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, e 438 são professores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental. Existe uma parcela significativa desses docentes que ainda não tiveram oportunidade de fazerem um curso de licenciatura, em geral, os docentes sem licenciatura atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tentar suprir a demanda por formação docente foi incluído no Plano Municipal de Educação, para o período 2015- 2025 (LEI Nº 1.727/2015), a meta 15 que propõe universalizar a formação para todos os professores sem licenciatura, eis o que diz a meta:

Garantir em regime de colaboração entre a União e o Estado no prazo de um ano da vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam (SEMED, 2015, p. 15)

O PARFOR foi implantado no IFMA Campus Codó para tentar responder a demanda municipal por formação de professores. Ao todo estão matriculados neste Campus, 225 alunos divididos em três cursos: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

2. 5 Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR): histórico

A principal base legal que fundamentou a criação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica foi a LDB). Esse marco legal em seu artigo 62 expõe de forma clara e objetivo que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”.

Como a LDB foi aprovada em 1996, desde então, busca-se criar estratégias para assegurar a qualificação mínima proposta na legislação. O cumprimento dessa obrigatoriedade esbarra em problemas diversos, tais como: o baixo número de vagas nas universidades públicas, a impossibilidade dos professores se deslocarem para outros municípios para realizarem um curso de licenciatura, a ausência de apoio financeiro estatal para formação e o baixo salário docente que impede os professores de buscarem a realização de seus estudos em instituições privadas, dentre outros elementos. A obrigatoriedade não foi suficiente para a superação do déficit de qualificação de muitos educadores em todo Brasil.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril 2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em seu Artigo 2º, inciso XII observa a necessidade de se instituir um “programa de formação inicial e continuada de profissionais da educação”. Esse plano especifica que a responsabilidade pela execução de tal iniciativa é da união, dos Estados e dos municípios em regime de colaboração.

O que o plano expõe é basicamente aquilo que já está desenhado na LDB e também no Plano Nacional de Educação de 2001⁷. A diferença essencial é que esse documento expõe a formação como parte de um amplo projeto de melhoria da qualidade nacional. Reconhece, de alguma forma, que a formação docente concebida de forma isolada não causará os impactos esperados.

⁷ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência entre 2001-2011

Uma outra iniciativa que fortaleceu as iniciativas no campo da formação docente foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi lançado em 24 de abril de 2007. O PDE, assim como o compromisso todos pela educação, procurou fazer uma análise ampla, holística e complexa do cenário educacional, nesse sentido, corroborou para colocar em pauta as demandas de formação docente como sendo parte de uma complexa engenharia para melhorar a qualificação da educação básica (MENEZES, 2015).

Naquela oportunidade o PDE indicou dois caminhos, que atuando de forma concomitante, poderiam melhorar tanto em números, como em qualidade: A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A UAB teria como função levar formação a um custo baixo e que fosse acessível aos municípios mais afastados, com auxílio, parceria dos municípios e dos Estados. Ao longo do tempo foi possível verificar que essa iniciativa foi pouco eficaz e esbarrou em uma série de problemas relativos ao acesso as plataformas dos cursos e as instalações dos polos da universidade.

Com relação ao PIBID, este é uma iniciativa de grande impacto na permanência dos licenciandos, em especial dos estudantes de baixa renda por causa do auxílio financeiro. Além disso, o programa aproxima os estudantes das rotinas escolares e dos saberes e fazeres pedagógicos.

A aprovação do novo Plano Nacional de Educação⁸, trouxe novamente o debate sobre a formação docente, retomando algumas proposições da Lei de Diretrizes e Bases, do PDE e do Compromisso todos pela Educação.

A meta 15 do PNE define que a formação para o magistério será desenvolvida:

Em regime de colaboração a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, irão assegurar formação para todos os professores e as professoras da educação básica, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2017)

Esse novo marco legal inova em relação às iniciativas anteriores ao estabelecer o prazo de um ano para que seja providenciada a formação mínima necessária para atuação pedagógica na educação básica.

⁸ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência entre 2014-2024.

Ao analisar às iniciativas anteriores e suas respectivas implementações é possível perceber dois pontos com relação a meta 15⁹, ou o objetivo era construir um grande esforço nacional ou o prazo foi estabelecido por uma mera formalidade legislativa.

Passados três anos da aprovação do PNE ficou comprovado a segunda hipótese, ou seja, foi estabelecido um prazo exíguo não acompanhado de nenhuma ação concreta para universalizar a qualificação dos professores.

O PARFOR foi instituído pela Portaria n° 09 de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), tendo como finalidade responder as demandas de formação docente inicial e continuada em todo país para os professores já em exercício na educação básica.

Os cursos oferecidos pelo PARFOR são adaptados para possibilitar aos docentes, sem abrir mão de suas atividades pedagógicas, cursarem um curso de licenciatura, de forma gratuita em uma instituição pública ou privada.

O público do PARFOR são os professores ou tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais em exercício na rede pública e que não tenham formação em cursos de licenciatura plena; os educadores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial.

Os cursos oferecidos pelo PARFOR são de três modalidades: primeira licenciatura para professores que não possuem licenciatura; segunda licenciatura para professores que possuem licenciatura, mas atuam fora de sua área de formação e cursos de formação pedagógica para educadores que possuem cursos de graduação, contudo, não são licenciados.

A responsabilidade pela execução do plano é da CAPES¹⁰, estados, municípios e as instituições de ensino superior que aderiram à política, assinando o termo de compromisso.

As bolsas para os docentes que ministram as aulas são pagas diretamente pela CAPES, a instituição formadora faz o cadastro do professor e este recebe os valores correspondentes. As bolsas são de dois níveis: primeiro nível Professor Formador I, bolsa de 1.300,00 (mil e trezentos reais) e Professor Formador II, bolsa no valor de 1.100,00 (mil e cem reais).

As bolsas de nível I são pagas para os professores com pós-graduação *stricto sensu* e a bolsa de Nível II são pagas para professores com pós-graduação *lato sensu*.

Os recursos recebidos pelas instituições formadoras são aqueles relativos a manutenção do programa e que também podem direcionados para pagamento de bolsas para

⁹ A meta 15 do Plano Nacional de Educação regulamenta o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases e estabelece que no prazo de um ano será construída uma política nacional de formação docentes para que todos os docentes da educação básica tenham um curso de licenciatura. Em outras palavras, a meta a zerar o número de professores em formação atuando na educação básica.

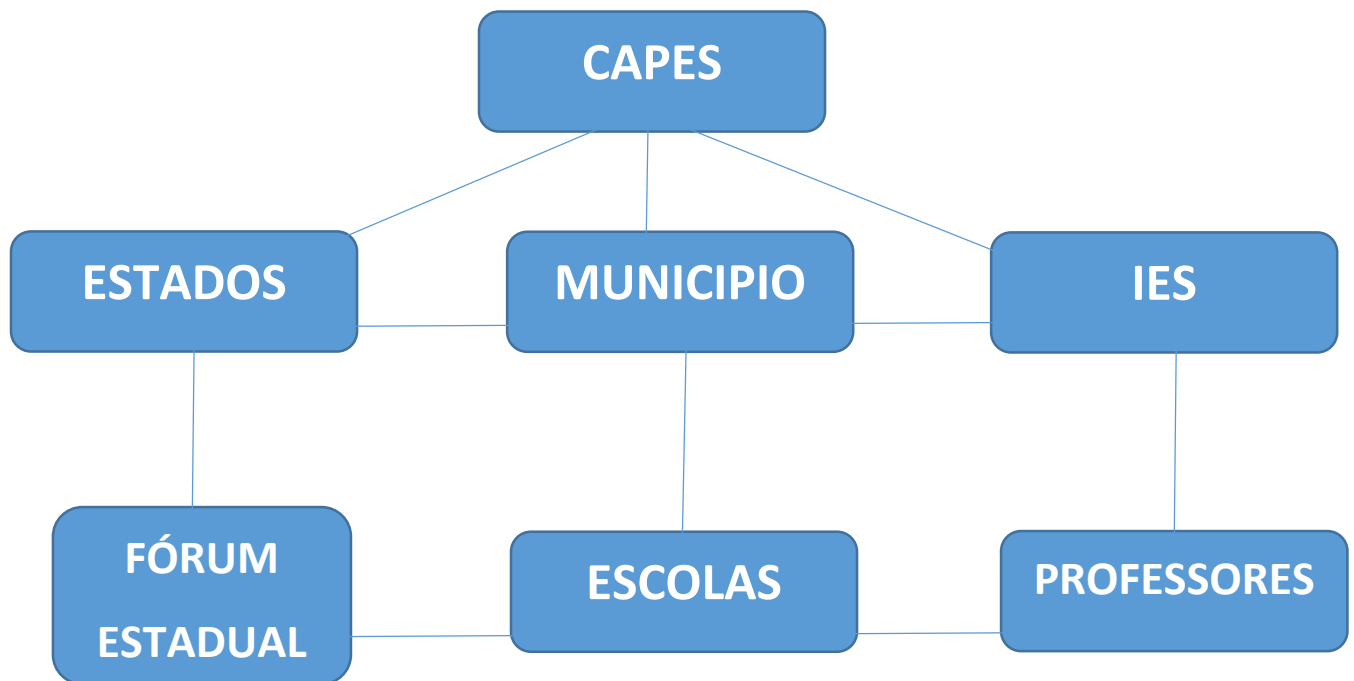
¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

os estudantes regularmente matriculados, desde que não ultrapasse 400,00 (quatrocentos reais) por pessoa. O cálculo para o recebimento dos valores é feito pela instituição que oferece a formação.

As demandas das secretarias estaduais e municipais são inseridas na Plataforma Freire e posteriormente analisadas pelos Fóruns Estaduais do programa, que em conjunto com IES (Instituições de Ensino Superior) definem os cursos que serão disponibilizados.

A figura abaixo mostra como é a estrutura de funcionamento do programa e as instâncias de gestão do programa no Brasil.

ORGANOGRAMA 1 – Estrutura do PARFOR nacional



FONTE: elaborada pelo autor

Após a definição de quais cursos serão ofertados, os professores fazem suas inscrições na Plataforma Freire. Essas inscrições são validadas pelas secretarias de educação e encaminhadas para as IES, estas fazem a seleção (geralmente por sorteio) e efetivam a matrícula. Concluído esse processo as instituições ofertantes estão aptas a receberem os recursos para operacionalizar a formação (CAPES, 2014).

O sistema denominado de Plataforma Paulo Freire foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação para realizar a gestão e o acompanhamento das atividades do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES, 2017).

A partir de 2012, a plataforma incorporou um maior número de funcionalidades o que permitiu aos gestores informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão das ações relativas ao programa. As modificações na plataforma permitiram a inclusão de dados como evasão e possibilitou o cruzamento de dados com o censo escolar, impossibilitando o ingresso de pessoas sem exercício docente.

É também na plataforma que as instituições parceiras publicam a relação dos cursos superiores para serem ofertados para os docentes. Os docentes interessados em algum curso devem fazer uma pré-inscrição que deve ser validada pela sua rede.

Outras modificações inseridas na plataforma possibilitaram:

I. Acesso das secretarias municipais de educação ao sistema, com a finalidade de incluí-las no fluxo operativo do Programa; II. A inclusão de ferramentas para facilitar o processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais; III. O fortalecimento do papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente; IV. A realização do acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas; V. estabelecer um ambiente virtual mais amigável aos usuários; VI. Tornar mais eficiente o processo de gestão do programa, por meio da automatização do cadastramento da demanda e da oferta; da pré-inscrição vinculada ao cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e-MEC, para garantir que as turmas especiais sejam ofertadas somente por IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas. (CAPES, 2014, p. 41)

Os dados de 2014 demonstram que a rede municipal é que mais demanda matrícula no PARFOR. A distribuição das vagas por rede naquele foi de 61,95% correspondem à demanda da rede municipal e 38,05% da rede estadual (CAPES, 2017).

Considerando a matrícula por região é possível visualizar que a região Norte lidera o número de matrículas efetuadas com o percentual de 47,62%, seguida da Nordeste com 37,64%, o Sul com 8,77%, o Sudeste com 3,75% e o Centro-Oeste com 2,22%. O que certamente contribui para um maior número de alunos na região norte é a flexibilidade dos cursos e a sua interiorização (CAPES, 2014).

Dados do Censo Escolar indicam que o Maranhão possui 46.232 professores sem curso de licenciatura. Desse total 4.014 estão matriculados no PARFOR nas três instituições conveniadas no Estado: UEMA, UFMA e IFMA. São 43 municípios que já receberam turmas do PARFOR e foram implementadas 150 turmas, uma média superior a três turmas por município (CAPES, 2017). Desse esforço resultou a formação de 810 alunos nas diversas áreas/cursos oferecidos.

O percentual de professores não licenciados no Estado do Maranhão matriculados no PARFOR é de 8,68%; esse mesmo dado no Estado do Piauí chega a 85,07% e no Pará

representa 81,45% (MEC, 2015). Observando esse cenário é possível afirmar que em relação a outros Estados o impacto do PARFOR na formação docente maranhense tem baixa representatividade, a oferta é baixa em frente as demandas do Estado.

Após essa exposição é ainda oportuno verificar como o PARFOR vem sendo estudado por outros pesquisadores, em outras universidades e outros Estados. Assim podemos ter uma visão mais global sobre a implementação do programa em contextos variados, é o que tentaremos expor na seção seguinte dessa dissertação.

2.6 Avaliações do PARFOR

Vários os pesquisadores que escolheram o PARFOR como objeto de suas pesquisas em todo Brasil, uma rápida busca nos programas de pós-graduação comprova isso. Outro dado interessante sobre essas pesquisas é que elas se concentram em sua grande maioria nos programas de *stricto sensu* em educação.

Mesmo sendo uma política de qualificação docente relativamente recente é possível observar que a mesma vem chamando atenção de algumas pesquisadoras maranhenses. Nesse sentido, foi possível localizar cinco pesquisadoras que estão investigando o PARFOR; são elas: Aldenora Resende dos Santos Neta, Maria Elinete Gonçalves Pereira, Rosana Maria de Souza Alves, Késsia Mileny de Paulo Moura e Iaci da Costa Jara.

A dissertação de Santos Neta (2016) com o título: Formação e Professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA. Foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e teve como campo de análise a implementação do programa nos municípios de Coroatá e Humberto de Campos ambos municípios do interior do Estado do Maranhão. O foco principal da investigação foi analisar as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos nesses dois municípios e também as demandas que foram geradas/requeridas dentro da Universidade Federal do Maranhão em decorrência da execução do PARFOR.

Para construir um campo de análise mais fértil foram ouvidos os professores-alunos, os professores-formadores, os coordenadores de cursos, coordenador geral do Programa, coordenadores locais das Secretarias Municipais de Educação e também as repercussões na aprendizagem dos professores-alunos.

Do ponto de vista teórico, a pesquisadora fez a opção de introduzir a discussão sobre formação docente a partir da década de 1990. São explicitadas as diversas orientações legais que surgiram após a aprovação da Lei 9394/96.

Pode-se afirmar que a pesquisa está alinhada teoricamente com os ensinamentos da teoria crítica em especial os conceitos de “emancipação” e “semiformação” tais como assinalados pelo pesquisador Theodor Adorno.

A pesquisadora descreve a necessidade de melhorar a relação interinstitucional e o diálogo entre as instâncias responsáveis pela implementação do programa. Essa aproximação é apontada como essencial para uma melhor otimização e sucesso do programa.

A pesquisadora Pereira (2016) desenvolveu no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, um trabalho com o título: O Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do polo de Imperatriz-MA.

Como o próprio título já indica, o foco da investigação proposta por Pereira (2016), foram os alunos-professores do Curso de Pedagogia e as implicações do curso de Licenciatura em Pedagogia na prática pedagógica dos formandos, ou seja, quais as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas dos alunos formandos decorrentes os ensinamentos aprendidos no PARFOR.

A pesquisa está filiada conceitualmente como os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica que observa a escola como uma instituição com potencial para democratizar o conhecimento e produzir mudanças na sociedade.

Como resultados descritos pode-se destacar a mudança nas práticas pedagógicas em virtude da ampliação dos conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, mais confiança na atuação profissional, uma melhor compreensão do funcionamento das instâncias educativas/escolares, mais confiança para propor/desenvolver práticas pedagógicas não “tradicionais”, melhoria da autoestima e a visão do programa como sendo uma oportunidade ímpar para a realização de uma formação desejada.

Uma síntese dessa dissertação foi apresentada em forma de artigo no VIII Fórum Internacional de Pedagogia com o título: Cenário da formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na Universidade Federal do Maranhão, realizado na cidade de Imperatriz no Estado do Maranhão, no período de 09 a 12 de novembro de 2016.

Outro trabalho investigativo que teve o PARFOR como objeto de estudo foi à dissertação elaborada pela pesquisadora Alves (2015). O título desse é: (Des) Caminhos da Profissão Docente: sobre a experiência do Curo PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014). Essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O universo da pesquisa foi constituído pelos gestores do programa (Coordenador Local e Coordenador Estadual) e pelos alunos do curso de Licenciatura em Química que ingressaram no programa em 2010, portanto, a primeira turma do programa no Campus do IFMA na cidade de Codó-MA.

Ao longo do trabalho é possível observar uma orientação teórica centrada no campo da História da Educação e um esforço para construir um quadro interpretativo que privilegiasse o protagonismo das falas dos sujeitos, em especial dos discentes.

Há um claro esforço em compreender/narrar em que medida a experiência formativa do PARFOR contribuiu para a construção da imagem profissional e como o programa impactou nas práticas pedagógicas dos docentes na educação básica.

Alves (2015) expõe alguns elementos que foram expostos nos trabalhos anteriores, a saber: as mudanças/adaptações que são feitas pelas instituições implementadoras no desenho original da política em decorrência das circunstâncias locais; a visão positiva dos alunos formandos sobre o PARFOR e a descrição do programa como sendo uma oportunidade para realização de um curso superior.

Ainda sobre o PARFOR, Alves (2015) publicou um artigo na revista *Periferia: Educação, Cultura e Comunicação*, vol. 5, nº 2 com o título: O PARFOR e as Projeções para a Escola: a profissionalização docente como estratégia reformista.

Nesse artigo não há especificamente uma análise da implementação do PARFOR no Maranhão, mas é relevante como a pesquisadora expõe a longa trajetória das reformas que visam qualificar docentes para o exercício profissional no Brasil e também em Portugal.

Em outro trabalho, a pesquisadora faz uma síntese da sua pesquisa. A publicação teve o seguinte título: *A Profissionalização Docente como Experiência: notas para pensar os programas especiais de formação pós LDB 9394/96*. Nesse trabalho há uma retomada dos principais dados da pesquisa de campo desenvolvida no Campus Codó do IFMA e como a implementação do programa foi possível a partir de muitas adequações/adaptações não previstas no desenho original do programa, mas que foram necessárias para viabilizar seu funcionamento.

Outra característica desse artigo e da dissertação da pesquisadora é a valorização das falas dos estudantes-professores do PARFOR. Esse percurso metodológico por um lado mostra a polissemia de sentidos/significados da política pública por parte dos discentes e de outro desconstrói os discursos e jargões oficiais sobre o programa dando um novo sentido e uma nova compreensão sobre o programa, por aqueles que vivem o programa, que são usuários e criadores do mesmo.

Um outro artigo sobre o PARFOR no Estado do Maranhão foi publicado pela pesquisadora Moura (2014) na Revista Profissão Docente On-line em 2014, periódico vinculado ao Mestrado de Educação da Universidade de Uberaba.

O centro da análise do artigo e a implementação do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão no âmbito do PARFOR. Para fazer essa pesquisa a autora levantou uma série de dados sobre o crescimento do ensino superior no Brasil e no Maranhão nos últimos quinze anos. A partir desse levantamento a pesquisadora constata a prevalência do ensino superior privado em todo país e também no Maranhão.

No caso maranhense existe uma peculiaridade, pois, o número de instituições privadas é nove vezes superior ao número de instituições públicas de ensino superior, mesmo assim as instituições públicas possuem uma matrícula que corresponde a 51 mil alunos de um total de 122 mil matriculados na educação superior em todo Estado. As instituições públicas são instituições grandes ao passo que as privadas são menores.

Com relação ao curso de Pedagogia, Moura (2014) constata que são 36 turmas distribuídas em vários municípios, e 1400 alunos matriculados. Esses dados tornam o curso um instrumento importante para interiorização promovida pela UFMA via PARFOR. Esses indicadores também podem ser compreendidos do ponto de vista da demanda, porque, como é um curso que habilita para o exercício profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental possui um amplo campo de atuação.

Como os demais trabalhos disponíveis, nesse também, fica explícito o sentimento de que o curso é uma oportunidade ímpar, haja vista, que para muitos alunos não seria possível a realização dessa formação na capital do Estado ou mesmo em alguma cidade com Campus universitário.

A pesquisa de Jara (2016) também desenvolveu uma pesquisa sobre o PARFOR com o título: Sobrecarga dos Trabalhadores da Educação Através do PARFOR/UFMA. Esse artigo foi apresentado na XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira.

Diferente das demais pesquisas que se debruçaram sobre o PARFOR a pesquisa de Jara (2016) não ouviu os estudantes e professores do programa, sua investigação é cunho bibliográfica e documental.

A pesquisa parte de uma análise do contexto da educação a partir do Consenso de Washington, das reformas neoliberais promovidas nos anos 90 no Brasil e quais as implicações educacionais impostas a partir desses marcos, expõe de forma breve as linhas gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE), explica assim o contexto de criação do PARFOR, os resultados alcançados pela UFMA e finalmente faz uma discussão sobre o impacto dessa política pública na ampliação do trabalho dos docentes dessa universidade, assim como também a extensão do trabalho dos discentes.

Há uma série de observações críticas sobre o impacto do PARFOR na exploração do trabalho docente dos professores universitários que para ampliar seus vencimentos precisam ministrar disciplinas aos finais de semana e receber bolsas da CAPES por esse trabalho. De outro lado, a professora chama atenção para ampliação da jornada dos professores/alunos, do mesmo modo que os professores/formadores, precisam dilatar suas ações para dar conta das demandas dos cursos aos finais de semana sacrificando o tempo de lazer, descanso e convívio com familiares.

Representa um duro golpe na educação formal, pois aprofunda (com requinte) as estruturas que mantém e fazem durar as relações de exploração do homem pelo homem, já que concentra seu interesse na certificação em nível superior, sem que a esse processo equivalha a qualidade necessária. Ou seja, mais que cursos de formação, o programa se mostra uma ação massificada de certificação, a partir da criação de milhares de vagas, sem que para isso fosse prevista a construção de uma sala sequer ou a contratação de novos professores (JARA, 2016, 17)

O PARFOR é um programa de certificação que dificilmente causará impactos na qualidade do serviço pedagógico dos seus egressos além de não contribuir para a melhoria do trabalho docente universitário.

Um ponto a ser destacado é que das cinco pesquisadoras que desenvolveram pesquisas sobre o PARFOR no Maranhão, quatro delas tiveram a UFMA como cenário, portanto, os trabalhos aprofundaram razoavelmente as ações da Universidade Federal, ao passo que implementação do PARFOR-UFMA foi objeto para uma investigadora e no âmbito do UEMA não houve nenhum trabalho publicado, ao menos que este pesquisador tenha tido acesso.

No âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, a pesquisadora Monteiro (2015), desenvolveu sua pesquisa de mestrado tendo

como objeto o PARFOR. Esse trabalho possui o seguinte título: (ENTRE) OLHARES, VIVÊNCIAS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA: caminhos construídos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR.

A pesquisadora escolheu como sujeitos de sua pesquisa três alunas professoras do Curso de Pedagogia. Uma amostra pequena, mas justificada pelo tipo de metodologia usada na investigação.

Ele fez uso da Etnometodologia e adotou como método de investigação o etnográfico, nas palavras da própria pesquisadora a ideia foi apreender ou trabalhar a partir de uma visão de dentro. Construindo a pesquisa a partir de um processo de vivência, acompanhamento e participação do processo formativo, assim como também da observação direta das atividades profissionais das três professoras que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha metodológica dessa pesquisa se revelou interessante e profícua, pois, revelou como a formação inicial oferecida pelo PARFOR impactou positivamente na construção da identidade profissional das professoras. Conseguiu captar elementos subjetivos relevantes, tais como: a autoconfiança, melhor integração dos docentes nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas suas escolas, sentimento de realização de um antigo desejo e também como as mesmas possuem exata noção da importância de sua certificação para ganhar respeito profissional junto aos alunos e demais docentes.

Mostrou que as professoras viveram a condição de docentes sem formação a nível de licenciatura em escolas em que a maioria dos docentes possuíam certificados de cursos superiores, vivendo esse contexto, compreenderam a importância de um curso superior como forma de ingressar em um novo nível de suas carreiras e também o fato do certificado abrir portas na profissão.

O estudo revelou também a importância simbólica para as estudantes de frequentarem um curso oferecido pela Universidade Federal do Piauí e como as mesmas ficaram felizes de poderem compartilhar o espaço de universidade. O sentimento de pertencer a essa instituição como alunas é algo que traz satisfação as estudantes.

O mundo docente e discente revelado por essa pesquisa mostra o desafio enfrentado por essas profissionais e o empenho das mesmas para concluírem uma formação universitária. Sempre enfatizam e reconhecem os frutos positivos de uma formação dessa natureza tanto no universo profissional e também nas relações familiares.

Tendo como cenário de sua pesquisa o Instituto Federal do Piauí a pesquisadora Neiva (2014) desenvolveu um trabalho de pesquisa no PARFOR do Campus da cidade de

Florianópolis no Estado do Piauí. Essa investigação tentou estabelecer uma relação entre a formação recebida e como ela contribuiu para a construção das identidades profissionais dos professores/alunos.

A pesquisa apresenta um retrato do PARFOR desenvolvido no IFPI de forma geral e posteriormente foca no objeto específico da pesquisa: “os processos identitários e de formação de saberes na política nacional de formação de professores da educação básica do IFPI – Florianópolis”.

O que é interessante no trabalho de Neiva (2014) é a análise do perfil dos cursos ofertados pelo IFPI, diferente da UFPI, os cursos que o instituto oferece são cursos das Ciências Naturais e Exatas. Esses cursos apresentam elevados dados de evasão e trancamentos.

O artigo narra as dificuldades dos estudantes em seguir seus estudos: ausência de transporte, distância da família aos finais de semana, adaptação ao ritmo das aulas e problemas financeiros. Por outro lado, os estudantes-professores descrevem o PARFOR como uma oportunidade única para a realização de um curso superior, sentem-se honrados em cursar um curso superior no IFPI.

Neiva (2014) explica que os docentes têm consciência que a formação inicial é um passo importante para produzir ganhos profissionais, da mesma forma que, sabem que é necessário continuar buscando novas oportunidades formativas.

No Estado do Ceará, a pesquisadora Mota (2015) desenvolveu no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, uma investigação com título: *O habitus acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores*. A pesquisadora partiu do conceito de *Habitus* de Bourdieu para investigar como a formação recebida no referido curso influencia a prática docente das estudantes pesquisadas.

Além do conceito de *Habitus* a pesquisadora fez uso também do conceito de Capital Cultural do mesmo autor para compreender a complexa relação entre a formação e a transferência desses saberes para o exercício pedagógico.

A pesquisadora fez uso de dois importantes instrumentos das pesquisas qualitativas: a observação e a realização de entrevistas. A escolha desses instrumentos é perfeitamente compreendida durante a realização do trabalho, uma vez que, a pesquisa buscou estabelecer uma relação entre a formação docente e o impacto na prática docente.

Como o título já revela o campo da pesquisa é a Universidade Regional do Cariri, mais especificamente o curso de Pedagogia oferecido por esta universidade no âmbito do PARFOR.

A investigação revela como a realização do curso só é possível porque são construídos, uma série de arranjos que envolvem tanto questões profissionais; como também questões pessoais. O curso implica na criação de novas relações pessoais e profissionais com novos e antigos membros da família e do trabalho, essas relações são construídas na base de confiança e são fundamentais para a realização do Curso de Pedagogia.

Mesmo ressaltando os desafios/sacrifícios necessários para a conclusão da formação, o curso é visto pelas estudantes-professoras como uma oportunidade ímpar conquistar uma graduação.

É relatado também a melhoria da autoestima e a conquista de espaços profissionais resultantes do fato de serem estudantes de um curso superior em uma universidade pública. Além disso o respeito e admiração da família aumentou.

O trabalho dissertativo de Sotero (2016) tem o título: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente, foi desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, faz uma análise do PARFOR tendo como base para sua pesquisa os professores-alunos e os gestores do programa além do uso de elementos autobiográficos.

Das pesquisas desenvolvidas para análise do PARFOR a investigação de Sotero (2016) é a única (dados que tivemos acesso) que usa a autobiografia como elementos para análise da formação desenvolvida no âmbito do programa.

Utilizando como base teórica o materialismo histórico-dialético a pesquisadora descreve um cenário bastante pessimista para as iniciativas similares às do PARFOR. Centrada na ideia de desconstrução do discurso reformista, algo que a pesquisadora consegue fazer, os dados de campo são analisados a partir de alguns conceitos da teoria crítica de base marxista: pauperização, precarização, condições objetivas e subjetivas de trabalho.

A pesquisadora faz uma forte crítica ao fato das professoras pesquisadas não dominarem os conceitos de sua pesquisa, conforme descreve: “poucas professoras conseguiram oralizar sobre a práxis e conceber uma leitura crítica das condições objetivas de trabalho que vivenciam. Há, uma alienação dos sujeitos somada à pauperização nas condições de trabalho” (SOTERO, 2016, p. 71).

O PARFOR é descrito nessa pesquisa como sendo fruto de um viés reformista que visa não uma formação para emancipar intelectualmente os professores, mas uma formação que visa manter os professores em estado de alienação perante aos reais desafios da educação nacional. Descreve: “os cursos de formação de professores nada mais são do que a alternativa da política neoliberal no campo educativo, um modo de ajustar os professores às novas exigências de qualificação da força de trabalho” (SOTERO, 2016, p. 28)

Aponta as muitas limitações desse modelo de formação: aulas aos finais de semana, ausência de apoio dos empregadores na liberação dos estudantes-professores, problemas de deslocamentos, problemas financeiros, contratuais, sobrecarga de trabalho etc. diante de tais questões Sotero (2016) destaca a impossibilidade da construção de uma formação que capacite os docentes para superar as necessidades educacionais da educação pública dentro do modelo PARFOR.

Silva (2008) desenvolveu uma investigação com os alunos-professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tendo como objetivo investigar como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas influenciou no desenvolvimento profissional dos alunos dessa turma.

Com o título: O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores, a pesquisa buscou compreender em que medida o curso contribuiu para modificar práticas já consolidadas e a construção de um novo repertório pedagógico para os estudantes-docentes que aceitaram o desafio de regressar à sala de aula para realizar um curso de licenciatura.

O trabalho foi desenvolvido no Campus Universitário de Jequié na Bahia, como parte das obrigações do Programa de Mestrado da Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores.

A referida autora trabalha com dois conceitos principais para discutir a formação docente, são eles: professor reflexivo e professor pesquisador. Há uma prevalência do primeiro conceito nas análises dos dados de campo. A luz desse conceito (professor reflexivo) Silva (2008) confronta os dados coletados/construídos e aprofunda nas falas dos professores a compreensão sobre os desafios docentes no âmbito da educação básica, em especial desse grupo de professores que enfrentam o desafio de estudar e cumprir longas jornadas de trabalho.

As percepções dos alunos em relação aos ganhos pedagógicos são citadas muitas vezes durante a investigação, mesmo ponderando sobre o regime intenso das aulas, não são

desconsiderados os ganhos acadêmicos proporcionados pela formação. O curso parece ter despertado nos professores uma nova visão da profissão docente, conforme explica uma das entrevistadas:

A minha visão a respeito do mundo foi ampliada, quanto a minha profissão, posso ser mais do que sou, posso pesquisar e ajudar também outros profissionais com a produção de conhecimentos. Mudei a forma de me vestir, de tratar as pessoas, até estou menos egoísta (SILVA, 2008, p. 156)

A pesquisa de Silva (1991) mostra o caráter diverso da implementação do PARFOR, o curso pesquisado funciona em regime intensivo uma semana por mês, ao passo em que, a maioria das turmas do programa em outros Estados, funcionam com aulas aos finais de semana. Esse arranjo local demonstra as várias faces que o PARFOR assume em cada instituição executora.

Essa forma de oferta é explicada e justificada pelo fato da turma contar com alunos provenientes de 14 municípios diferentes, o que na prática, impossibilita os alunos de terem aulas todos os finais de semana.

A investigação também desvela o baixo comprometimento de alguns parceiros, em especial os municípios e o Estado que sistematicamente descumprem os compromissos assumidos com os discentes.

Já a pesquisa de Amorim (2013) sobre o PARFOR adotou uma abordagem diferente dos demais trabalhos nesse campo, pois, a pesquisadora procurou discutir com o grupo de professoras-estudantes quais os desafios enfrentados por elas, uma vez que, precisam assumir posições bem diferentes nessa caminhada: mãe, professora, esposa e estudante. Foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador, A tese como título: ENTRE CASULO E ASA: diálogos e movimentos dos selves de professores-estudantes no contexto da formação do PARFOR

As participantes da pesquisa foram 10 alunas do curso de Pedagogia do PARFOR do município de Serrinha no Estado da Bahia. A pesquisa definiu como critério para seleção que as estudantes fossem casadas e tivessem filhos. Esses critérios são justificados pelo fato da pesquisa ter definido como parâmetro de análise os diversos papéis sociais que essas professoras-estudantes desempenham na sociedade (mães, estudantes e esposas).

O diferencial dessa pesquisa foi demonstrar como esse grupo de professoras foram “afetadas” pela formação recebida no curso de Pedagogia do PARFOR. A formação

representou uma mudança na postura docente em sala de aula, no relacionamento com os colegas de trabalho, melhoria da autoestima, mas segurança no planejamento e execução das aulas, abertura de horizontes no que diz respeito a continuarem estudando após a graduação e um melhor relacionamento familiar.

Mas esses ganhos não vieram de graça, as alunas relataram situações difíceis vividas durante a realização do curso. Os pontos mais comuns foram: dificuldades em ter que ficar longe da família e as cobranças decorrentes dessa ausência; ausência de apoio de alguns maridos; dificuldades financeiras em decorrência das despesas com transporte e alimentação no período das aulas e a sobrecarga de atividades impostas pelo grande número de disciplinas.

Amorim (2013) conclui que o curso de Pedagogia foi responsável por uma melhoria da autoestima e maior autonomia dessas profissionais. Mesmo sem esquecer os problemas apontados pelas estudantes, reconhece que o curso foi de grande proveito para as professoras-estudantes.

A dissertação de Brito (2013) com o título: O Acesso à Educação Superior pelas Populações do Campo, na Universidade Pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO E PARFOR na Universidade Federal do Pará, aborda o PARFOR a partir de um ponto peculiar, uma vez que, é o único trabalho dissertativo que apresenta o PARFOR, como instrumento de acesso das populações camponesas ao ensino superior.

Inicialmente o programa não foi pensado com enfoque nesse público específico, mas como os professores que atuam na educação do campo possuem, historicamente, dificuldades de acesso ao ensino superior o programa terminou servindo como uma importante porta de acesso.

A pesquisa de Brito (2013) tem campo de análise à região Norte do Brasil que possui 48,86% de toda matrícula do PARFOR e o Estado do Pará que possui uma matrícula correspondente 29, 24% do total geral de matrículas nacionais.

Essa concentração demonstra, por um lado, o grande número de docentes sem formação e por outro a dificuldade de acesso desses profissionais ao ensino superior. A pesquisa priorizou uma análise global do desenvolvimento desses programas no âmbito da Universidade Federal do Pará com enfoque na análise de dados quantitativos e dados documentais.

A pesquisa avaliou que os resultados alcançados foram satisfatórios, mesmo reconhecendo a necessidade de ajustes como maior apoio a permanência dos alunos: auxílio transporte, alimentação e bolsas para compra de materiais.

Nascimento (2012) investigou no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará o impacto do PARFOR na precarização do trabalho docente.

Diante das condições salariais desfavoráveis dos docentes universitários, estes se submetem a jornadas de trabalho no PARFOR como forma de complementar seus vencimentos. Essas jornadas extras fazem com que os professores terminem ficando sem férias e tempo livre aos finais de semana.

Segundo Nascimento (2012) o PARFOR está dentro de uma lógica de precarização de mão dupla: de um lado, a precarização do trabalho docente e de outro lado da formação docente. Se os docentes perdem em qualidade de vida e de trabalho ao abrirem mão de seu tempo livre; os alunos também são lesados por frequentarem cursos que são desenvolvidos aos finais de semana e de forma muito compacta e intensa não permitindo aos docentes uma absorção consistente dos saberes necessários a uma formação sólida e de qualidade.

Mas, os professores não são obrigados a ministrarem aulas no PARFOR, ao contrário, eles são selecionados e recebem uma bolsa para cada 15 horas aulas ministradas. Nesse caso observa-se uma “servidão voluntária” o docente troca o seu tempo livre por uma complementação salarial.

Outro aspecto levantado por Nascimento (2012) é o fato do PARFOR está focado mais na certificação para suprir um requisito legal: reduzir o número de docentes sem um curso de licenciatura, do que propriamente em focar em uma formação emancipadora com foco em pesquisa, extensão, produção de conhecimentos.

Um ponto considerado positivo por nascimento (2012) é a capacidade de interiorização do PARFOR, ou seja, o programa conseguiu chegar em lugares que normalmente a universidade não tem chegado. Conseguindo dessa forma, levar uma formação possível para professores, que em alguns casos, já não tinham esperança de fazer um curso superior.

A pesquisa teve como sujeitos os docentes do curso de Pedagogia oferecido pela UFPA.

Para nossa pesquisa foi importante observar o conjunto dessas investigações e os elementos reincidentes que elas apresentam, tais como: a valorização do programa pelos alunos como uma oportunidade ímpar, as várias formas como o programa é implementado em cada universidade e o baixo comprometimento das prefeituras.

Nas investigações que tiveram os discentes como informantes nas pesquisas pode-se perceber a valorização do PARFOR como sendo uma grande oportunidade para esse

público que, em alguns casos, já não tinham expectativa de fazer uma licenciatura. Em geral os alunos apontam como pontos relevantes o nível das aulas, a infraestrutura das universidades, ampliação no nível de seus conhecimentos e uma melhora na autoestima. Esse conjunto de elementos também foram observados em nosso trabalho de campo com os estudantes.

Salta aos olhos também a variedade de formas de execução do programa, porém o modelo mais comum é esse que oferece as aulas aos finais de semana (sábado e domingo). Existe também as instituições que oferecem aulas nas férias e aquelas instituições que trabalham as aulas uma semana por mês. Foi relevante para nossa compreensão da implementação do PARFOR saber que existem variadas formas de implementação, observadas nos trabalhos analisados, e saber que cada instituição incorpora e executa o programa de uma forma não havendo um jeito único, um modelo padrão de execução.

Outro elemento importante para nossa pesquisa e que é ponto comum em todas os trabalhos analisados é a fragilidade nas parcerias com as prefeituras. O desenho original do programa atribui à gestão municipal uma série de tarefas desde a divulgação das inscrições, validação das inscrições, liberação dos docentes nos dias das aulas, auxílio no transporte, dentre outras funções. A participação precária termina produzindo uma sobrecarga de trabalho para as instituições formadoras, requerendo dessas algumas soluções que muitas vezes estão além das suas obrigações principais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para este trabalho, optou-se pela realização de uma avaliação do processo de implementação do PARFOR. Com isso, foi necessário trabalhar com ferramentas mais compreensivas do campo das ciências sociais. Nesse sentido, foi relevante analisar os processos desenvolvidos durante a implementação da política/programa e também os resultados alcançados no período 2010-2016.

De acordo com Carvalho (2001) a avaliação de processos coloca ênfase em aspectos qualitativos, incorpora ferramentas metodológicas oriundas das ciências sociais e concebe a avaliação como instrumento para corrigir itinerários.

Pode-se perceber que a avaliação de processo não abandona o interesse pelos resultados, além deles, ela propõe um olhar sobre como os resultados foram construídos.

Dessa forma, é importante dedicar uma atenção especial à implementação da política. O que evidencia que avaliar o processo de implementação de uma política ou programa é mais que comparar o escrito e o realizado, mas analisar a dinâmica do contexto em que a política está sendo executada e estabelecer diálogo com seus implementadores para desvelar as mudanças/adaptações feitas no desenho original da proposta (ARRETCHE, 2001)

Como parte da avaliação do processo de implementação, foram observados a eficácia, eficiência e efetividade social do PARFOR.

Eficácia entendida como uma relação entre característica, qualidades dos processos, sistemas de sua implementação e os resultados alcançados (DRAIBE, 2001). Em outras palavras, observar os fatores que operaram como condicionantes positivos ou negativos na execução da política. Nossa análise do processo de implementação do PARFOR no IFMA Campus Codó passa pelos seguintes pontos: as condições laboratoriais do programa, o suporte técnico, a participação dos alunos nas decisões do programa, o processo de construção dos TCCs, a expansão da matrícula e a discriminação sofrida pelos alunos (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001)

Em geral se compreende por eficiência, a relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados. Todavia, na avaliação de políticas públicas na área social, nem sempre, essa equação é tão simples, pois os “produtos” sociais são produzidos em cenários complexos o que nem sempre torna evidente essa relação (ARRETCHE, 2001).

Assim, optou-se por analisar a eficiência a partir dos seguintes pontos: a parceria das instâncias responsáveis pela implementação do programa, o formato de operacionalização das aulas, efetividade do termo de compromisso, a disponibilidade de materiais para os discentes e a modelo de contratação de professores (LOBO, 2001).

Além da eficácia e da eficiência é objetivo desta avaliação verificar a efetividade do PARFOR. Como explicam Beloni, Sousa e Magalhães (2001) a efetividade como um critério de avaliação procura dar conta dos resultados da política pública, isso inclui a avaliação de dados quantitativos e qualitativos.

Para análise da efetividade da implementação adotamos os seguintes critérios: matrícula do PARFOR Campus-Codó, acompanhamento pedagógico, estrutura do Campus (salas), titulação dos professores, planos de cursos (Química, Ciências Biológicas e Matemática), liberação dos docentes e a visão dos alunos em relação ao IFMA.

O universo da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. A área de estudo foi o Campus Codó do IFMA, a escolha dessa unidade se justifica pelo fato desse Campus ter sido um dos que iniciou a implementação do PARFOR em 2010, sendo, portanto, um Campus pioneiro na execução dessa política de qualificação docente.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA Campus Codó está localizado na cidade de Codó-MA, zona rural, na região dos cocais, a 370 Km da capital do estado, São Luís, e a 180 Km da capital do Piauí, Teresina. Possui uma área de 210 ha. O IFMA-Campus Codó, antiga Escola Agrotécnica Federal de Codó, foi criado pela Lei 1.923 de 28 de julho de 1993, tendo iniciado suas atividades em 1º de abril de 1997. Atende alunos do município de Codó e de 12 municípios vizinhos (Timbiras, Coroatá, Peritoró, Caxias, São Mateus, Alto Alegre, Capinzal, Dom Pedro, Presidente Dutra, Pirapemas, Colinas e São Raimundo das Mangabeiras)

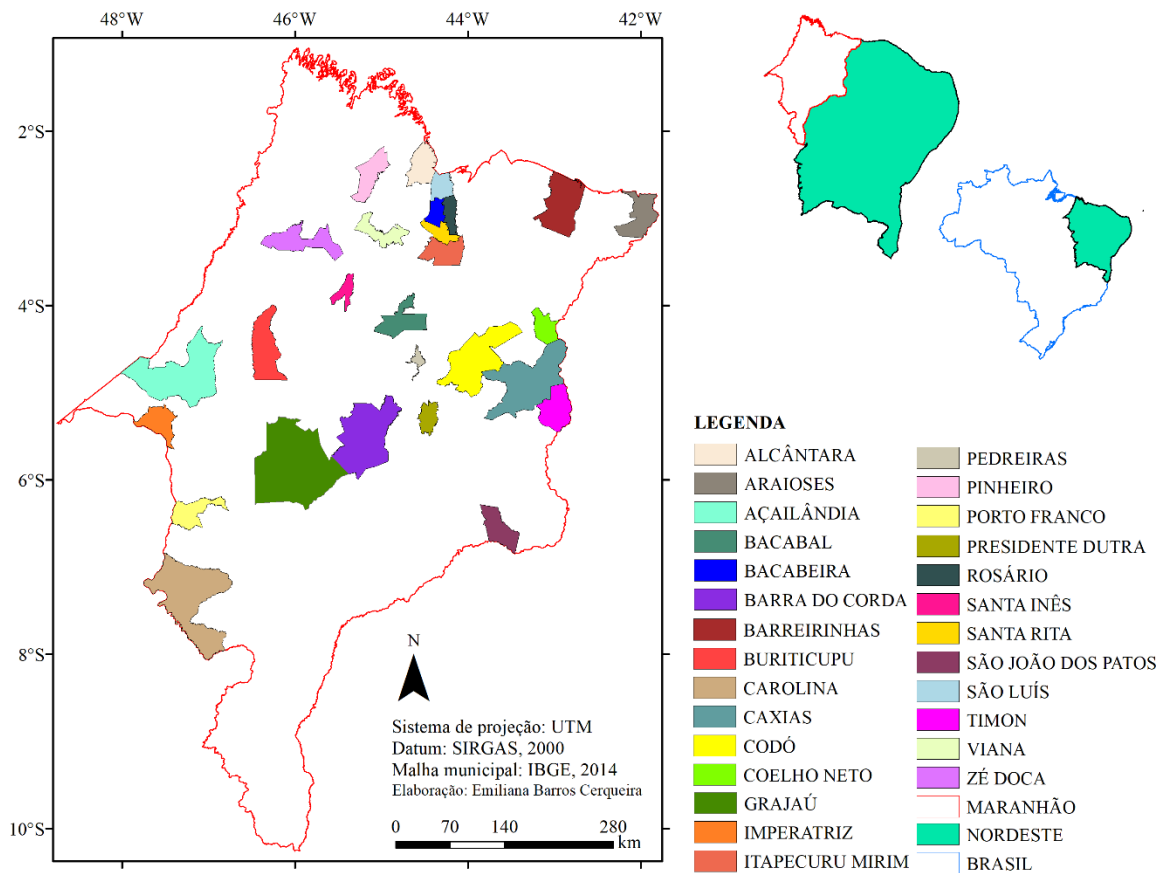
A região onde está localizado o IFMA- Campus Codó possui uma vegetação caracterizada pelo predomínio de palmeiras, entre as quais se destacam o babaçu, a carnaúba e os buritis. A base de sua economia concentra-se na agricultura familiar de subsistência, que sobrevive do extrativismo vegetal, principalmente do babaçu.

Desde 2010 o Campus possui quatro cursos técnicos de nível médio (Agropecuária, Agroindústria, Informática e Meio Ambiente), três cursos técnicos de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Agroindústria, Informática e Manutenção e Suporte em Informática) e cinco cursos de nível superior (Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Química, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em

Matemática, Bacharelado em Agronomia e Tecnólogo em Alimentos). Toda essa ampliação deu-se, principalmente, por conta da criação dos Institutos Federais pela Lei nº11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Mapa que demonstra os Campi do IFMA espalhados em todo Estado do Maranhão.

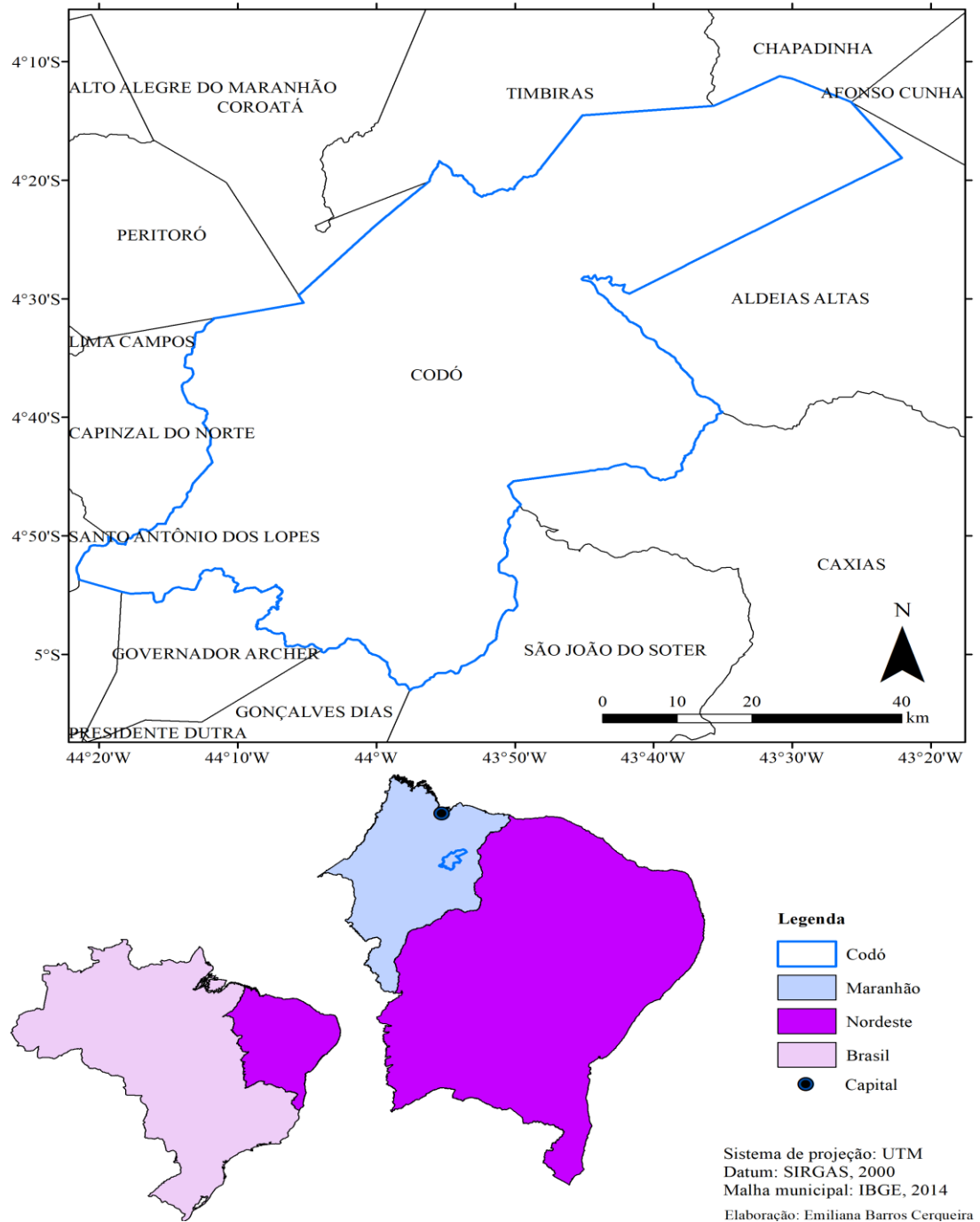
MAPA 1 – Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão espalhados pelo Estado



Fonte: Cerqueira, 2018

Nesse mapa é possível visualizar a localização da cidade de Codó no Estado do Maranhão, especificamente na região leste do Estado.

MAPA 2 – Localização de Codó e demais cidades do Leste Maranhense



Fonte: Cerqueira, 2018

A pesquisa também utilizou dados primários produzidos por meio das entrevistas realizadas com alunos egressos do PARFOR, período 2010-2016, professores e gestores do programa. As entrevistas tiveram um formato semiestruturadas (GASKEL, 2003). Esse formato de entrevista permitiu o uso de um roteiro flexível e produziu um diálogo mais dinâmico e fluido com os sujeitos da pesquisa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015).

A pesquisa utilizou uma amostra não probabilística intencional, que conforme Carvalho e Gomes (2009), é definida a partir de certas características estabelecidas pelo pesquisador. Para a definição da amostra deste estudo foram considerados os seguintes critérios:

I – Alunos que concluíram os seus respectivos cursos, tendo finalizado todas as suas obrigações institucionais estabelecidas sem interrupção durante o itinerário, nessa condição encontramos 43 alunos dentro desses critérios, foram entrevistados 12 estudantes: 4 alunos do curso de Licenciatura em Química, 4 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e 4 alunos do curso de Licenciatura em Matemática.

II – Professores que tenham lecionado duas ou mais disciplinas em cursos diferentes nas turmas do PARFOR e que estão em exercício no Campus, nesse critério 13 professores aptos, foram entrevistados 6 deles.

III – Gestores locais do PARFOR que trabalharam no programa no período estabelecido para esta pesquisa e que permaneciam trabalhando no Campus, dois servidores se enquadraram nesses critérios, foram entrevistados 2 gestores.

Para os gestores o critério de seleção para as entrevistas foi à permanência desses profissionais no Campus. Considerando que alguns gestores que passaram pelo programa estão em outras unidades do instituto, alguns em outros Estados, o critério adotado visou dialogar com quem ainda está trabalhando nessa unidade.

No caso dos alunos e professores formadores a definição do número de sujeitos entrevistados foi definida a partir da técnica da saturação. Ou seja, quando as entrevistas começaram a apresentar dados redundantes, sem acréscimo de elementos novos que pudessem incorporar ou acrescentar uma nova compreensão sobre o fenômeno estudado.

Foram analisados também documentos oficiais que fundamentam a existência do programa nacionalmente e documentos relativos aos cursos ofertados no Campus (planos de cursos, planejamento operacional e planos de ensino) Spink (2000) adverte que um documento pertence a um contexto social e histórico a partir do qual deve ser lido. Essa afirmação não retira do documento sua polissemia, mas limita julgamentos arbitrários e descontextualizados. Na parte documental foram consideradas as seguintes fontes:

- I – CAPES/Ministério da educação: documentos legais relativos a criação do PARFOR;
- II - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: resumos estatísticos da educação em geral e os relativos a qualificação docente de forma especial;
- III - Coordenação geral do PARFOR no IFMA onde foram acessados os relatórios de gestão do programa.
- IV - Coordenação do PARFOR no âmbito do Campus Codó para examinar os planos e relatórios produzidos por esta coordenação.

Tanto os dados primários, como os secundários foram analisados a partir do procedimento metodológico da análise de conteúdo (APOLINÁRIO, 2006). Para permitir uma visualização completa das informações foram feitas leituras individuais e uma leitura em conjunto dos dados a partir da elaboração dos mapas de leituras, conforme Spink e Lima (2000). Os mapas permitiram observar os dados em suas singularidades, em seus contextos e nas suas pluralidades de sentidos/significados.

Todos os procedimentos realizados nessa pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, protocolo nº 77221117.2.0000.5214, número de controle nº 111929/2017. Portanto respeitam todos os padrões éticos necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

4 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFMA – CODÓ-MA: desafios e possibilidades de implementação

Neste capítulo é apresentado um relato histórico do IFMA e as várias institucionalidades assumidas por este estabelecimento de ensino; em seguida realizamos uma avaliação da política de formação de docente do instituto através do PARFOR.

4.1 Caminhos percorridos pelo IFMA Campus Codó

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi o embrião dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 23 de setembro de 1909 por força do Decreto Presidencial 7.566, foram criadas as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas por todo o território nacional. Tinham como missão oferecer aos menos favorecidos qualificação que lhes possibilitasse o afastamento da marginalidade e o ingresso no mercado de trabalho. Como expõe o próprio Decreto: “é necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazer-lhes adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (PAIVA, 2013).

O art. 1º do referido Decreto delegou ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a responsabilidade pela gestão das escolas e na década de 1930 o Ministério da Educação assumiu a condução dessa política pública.

Portanto, a rede federal de ensino técnico e tecnológico, modelo atual, é resultado da unificação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), das Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e dos novos Institutos Federais de Educação criados a partir de 2007 (INEP, 2013).

A unificação das instituições de ensino técnico sob uma mesma institucionalidade fez parte de um plano ambicioso, do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, descrito pelo Ministério da Educação com as seguintes palavras:

O Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (MEC, 2010, p. 10)

Fica explícito o desejo de criar uma política pública de formação de mão de obra capaz de elevar o nível de escolaridade do país. Sob o comando de uma instituição unificada no plano formal e que goza de uma identidade própria em cada região, pois, os institutos foram pensados dentro de uma lógica: “pluricurricular, multicampi, além de serem equiparados as universidades como autarquias”. Isso na prática, significa que os institutos gozam de autonomia para elaborar seus planos e projetos pedagógicos, administrativos e de execução financeira (ALVES, 2015).

As escolas técnicas ou institutos federais passaram de 140 em 2002 para 644 em 2016 em todo Brasil. No Maranhão eram quatro unidades de ensino técnico em 2008 localizadas nas cidades de São Luís (duas unidades), Codó e Imperatriz. Esse número saltou para 26 unidades em 2016.

No estado do Maranhão, a História do IFMA começa oficialmente em 16 de janeiro de 1910 quando foi instalada na capital São Luís a Escola de Aprendizes de Artífices do Maranhão. Esse foi o início de uma história que continua sendo escrita nos dias atuais.

A primeira mudança institucional ocorreu em 1937 quando a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão passou a ser chamada de Liceu Industrial de São Luís. Uma outra mudança foi normatizada pelo Decreto-lei nº 4.073 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, dessa forma o Liceu Industrial de São Luís passou a ser denominado Escola Técnica Federal de São Luís (IFMA, 2016)

Outra alteração importante ocorreu em 1989 (Lei nº 7.863) quando a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET, ganhando competência para ministrar cursos de graduação e pós-graduação.

Outro marco importante para o ensino técnico no Maranhão foi a criação da Escola Agrícola, Decreto nº 22.470 de 20 de agosto de 1946. Em 1964, por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro, a Escola Agrícola do Maranhão passou a se chamar Colégio Agrícola do Maranhão (CAVALCANTE, 2002)

Como reflexo dos ventos políticos a Escola Técnica Federal de São Luís passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Maranhão. Essa mudança foi regulamentada pela Portaria nº 239/65 e pela Lei nº 4.795, de 20 de agosto de 1965. Mais tarde (1979), o Decreto nº 83.935 transformou o Colégio Agrícola do Maranhão em Escola Agrotécnica Federal de São Luís.

A mudança institucional mais recente ocorreu em dezembro de 2008, em decorrência de uma nova orientação educacional para esta modalidade de ensino, nessa

oportunidade foi aprovada a Lei nº 11.892 que unificou as instituições federais de ensino técnico e tecnologia do Maranhão em uma única institucionalidade: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Essa nova institucionalidade possibilitou a “oferta de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados; bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*” (MEC, 2010, p. 14).

Tratando especificamente do IFMA Campus Codó, seu surgimento está ligado a então Escola Agrotécnica Federal de Codó/MA que foi fundada pela em 30 de julho de 1993. Elenca os seguintes marcos legais que consubstanciaram sua criação:

A Escola Agrotécnica Federal de Codó/MA foi criada pela Lei 9.670, de 30 de julho de 1993 e transformada em Autarquia Federal pela Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993, subordinada ao ministério de Educação e vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Governo Federal nos termos do artigo 20 do anexo I ao decreto n.02.147, de 14 de fevereiro de 1997 (SANTOS, 2008, p. 15)

Contudo, apesar da fundação remeter ao ano 1993 as atividades pedagógicas da instituição iniciaram somente no ano de 1997. Conforme orientações legais vigentes na época as possibilidades de ofertas de cursos eram restritas a duas modalidades: técnicos de nível médio e cursos básicos voltados para a comunidades.

FIGURA 4 – IFMA Campus Codó, A esquerda entrada principal e a direita jardim externo



Fonte: Acervo do Campus

A ambição política, social e pedagógica dessa unidade de ensino foi exposta no regimento da instituição com os seguintes objetivos:

Desenvolver a educação profissionalizante nos diversos níveis básicos, técnicos e tecnológicos, capacitando profissionais para o mundo do trabalho investindo no fortalecimento da cidadania; colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região através de ação articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral; incentivar e operacionalizar mecanismo de pesquisa e extensão; desenvolver metodologias próprias visando à efetiva articulação da educação, produção e pesquisa; oportunizar outras formas de ensino na forma da legislação vigente (SANTOS, 2008, p. 16)

Como se pode observar que a instituição almejava um patamar de excelência em suas atividades pedagógicas, além de contribuir com o desenvolvimento econômico da região se propunha promover inclusão social por meio da educação.

Os primeiros cursos oferecidos na Escola Agrotécnica de Codó-MA foram: Curso Técnico em Agroindústria e Curso Técnico em Agropecuária, na ocasião, ingressaram 120 alunos matriculados, 60 em cada curso e 40 deles se tornaram residentes, estudantes que moravam na própria instituição (IFMA, 2016). A instituição foi ampliando seu leque de cursos técnicos e com a criação dos institutos federais em 2008, passou a oferecer também as licenciaturas e os bacharelados.

Em 2016 foram ofertados os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio, Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio (modalidade educação de Jovens e Adultos), Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio (modalidade educação de Jovens e Adultos). A oferta desses cursos foi definida com consulta a comunidade estudantil da cidade de Codó, a partir de uma lista fechado de possíveis ofertas dentro das condições institucionais e das demandas do entorno.

Além disso, o Campus Codó dispõe dos seguintes cursos regulares de graduação: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Agrárias, Curso de Tecnologia em Alimentos e Engenharia Agrônômica. O Campus não oferece cursos de Pós-Graduação nem lato e nem stricto senso pelo fato de ter um corpo docente numericamente inferior à necessidade.

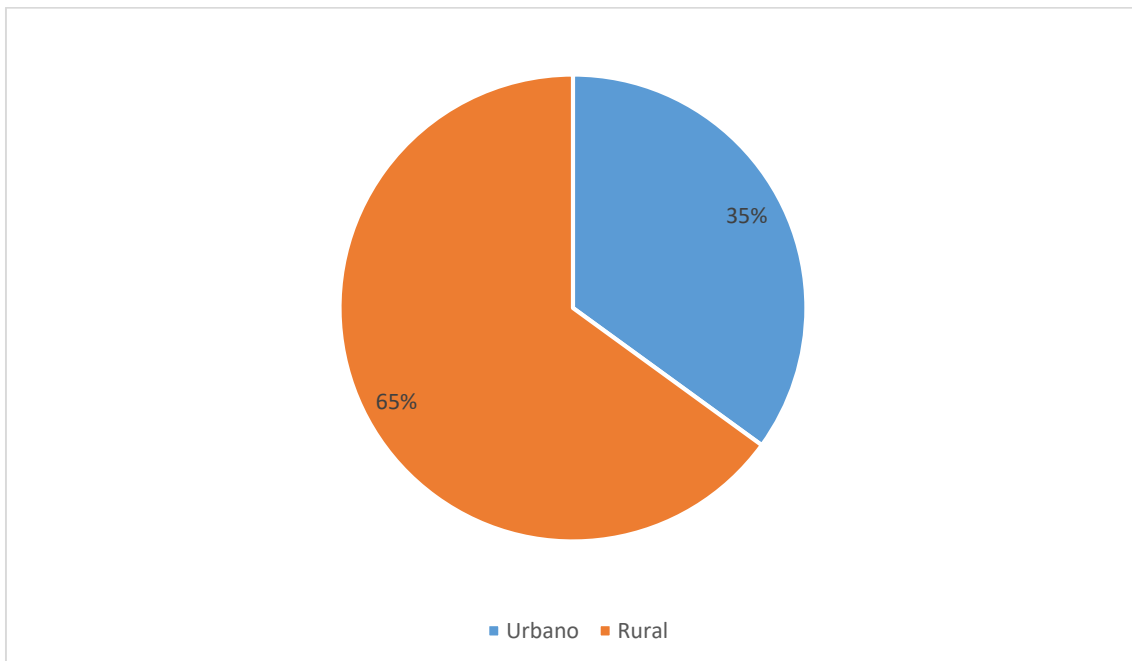
A estrutura física do campus disponível para as ações pedagógicas são: 24 salas de aulas com capacidade para 40 alunos, 01 laboratório de informática, 01 laboratório interdisciplinar Química/Biologia, 01 laboratório de solos, 01 laboratório de alimentos, 01 sala de panificação, 01 biblioteca e 01 quadra poliesportiva.

4.2 Avaliação do processo de implementação do PARFOR no IFMA -- Campus Codó

As seções que seguem tratam de uma avaliação do PARFOR no Campus Codó e para tal foram trabalhados os conceitos de eficácia, eficiência e efetividade (DRAIBE, 1990). Dentro de cada conceito foram considerados uma série de critérios para subsidiar uma compreensão do processo de implementação do programa.

Uma visão geral dos alunos PARFOR demonstra que eles atuam em maior número nas escolas da educação campo, conforme o gráfico seguinte:

GRAFICO 1 – locais de atuação dos alunos do PARFOR conforme atuação na rede pública de ensino na Cidade de Codó

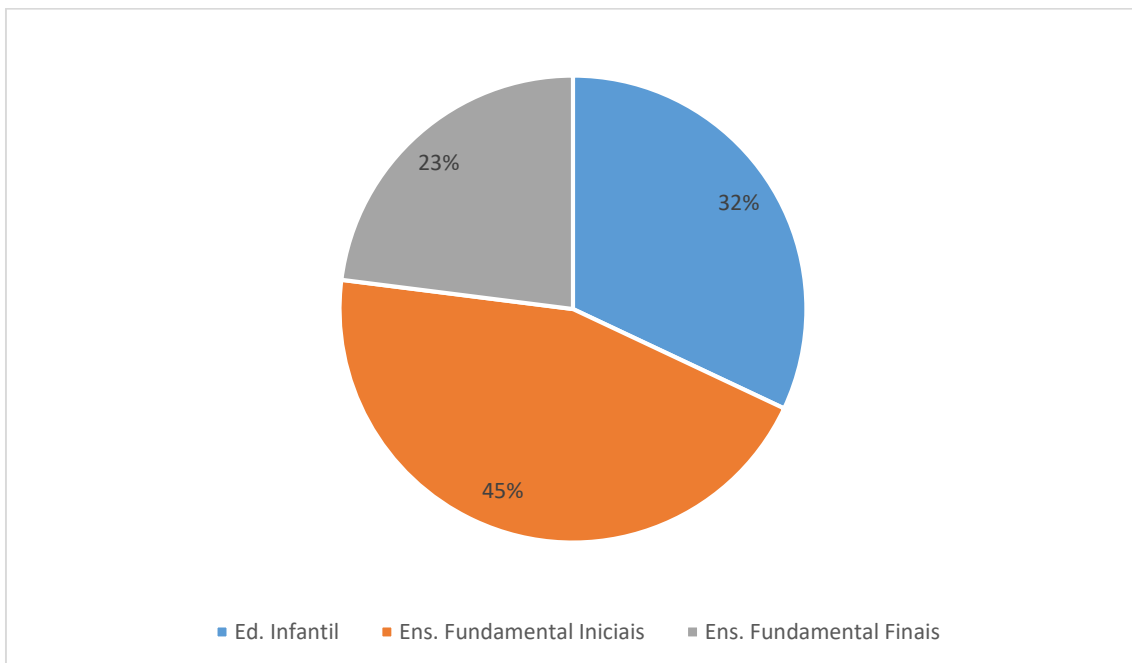


Fonte: Elaborado pelo autor

A maior concentração dos alunos do PARFOR atuando como professores em escolas rurais e tendo que se deslocarem semanalmente para as aulas do programa impõe aos discentes alguns desafios que serão discutidos no decorrer do texto de análise dos dados.

Uma outra informação relevante para conhecimento dos alunos é a área de atuação dos mesmos na educação básica. Conforme demonstra o gráfico 2 é possível visualizar que essa atuação está concentrada mais fortemente na educação infantil e no ensino fundamental dos anos iniciais. Essas duas áreas de atuação tradicionalmente se concentra o maior número de professores sem licenciatura (INEP, 2016).

GRAFICO 2 – Etapas da educação básica em que os alunos do PARFOR atuam na rede públicas de ensino no município de Codó

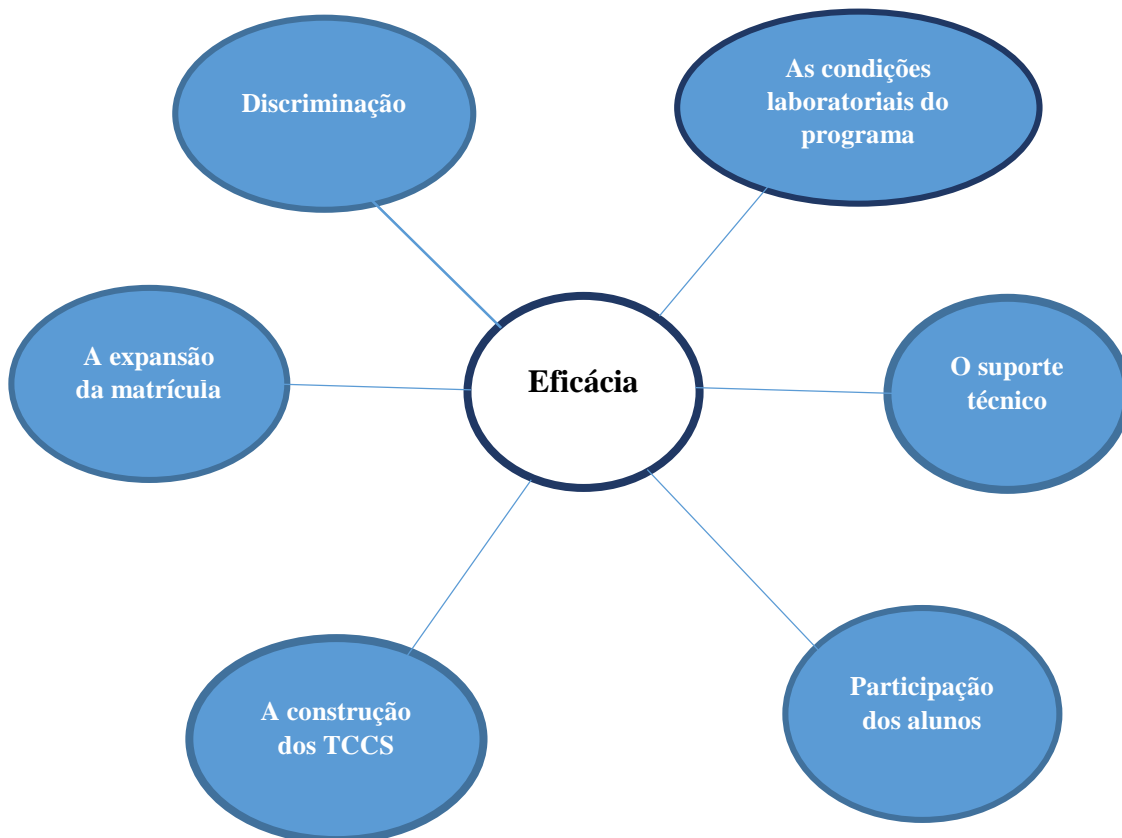


Visualizando as etapas de atuação dos discentes do PARFOR é possível vislumbrar que a formação oferecida pelo programa vai impactar significativamente no ensino fundamental dos anos iniciais e dos anos finais, pois, nessas etapas estão concentradas 68% das matrículas.

4.2.1 A Eficácia na implementação do PARFOR

A eficácia será analisada de acordo com os seguintes aspectos

ORGANOGRAMA 2 – Critérios de avaliação da eficácia na implementação do PARFOR



Fonte: elaborada pelo autor

É oportuno esclarecer que o PARFOR foi concebido como uma política pública para “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96” (CAPES, 2015).

É possível considerar, tomando como referência os dados da tabela 1, que o PARFOR conseguiu induzir e fomentar a matrícula, pois, o programa registrou já no final de 2013 mais de sessenta mil alunos regularmente matriculados em todo país. A tabela a seguir demonstra e ampliação desses dados.

TABELA 1 - Matrícula PARFOR em Todo Brasil incluindo todas as modalidades de cursos disponíveis pelo programa¹¹

Ano	1ª Licenciatura	2ª Licenciatura	Formação Pedagógica	Totais
2009	8.826	1.208	-	10.034
2010	22.012	2.387	95	24.494
2011	11.297	1.040	-	12.319
2012	13.221	3.300	307	16.828
2013	5.214	1.150	181	6.545
Total	60.552	9.085	583	70.220

Fonte: CAPES

Esses dados representam o atendimento de 23% da demanda total por formação docente em todo país, em outras palavras, o programa atende uma parcela significativa da demanda, mas ainda há muito para ser feito (CAPES, 2015). Nesse sentido, o maior desafio do PARFOR é a expansão das matrículas.

A eficácia do processo de implementação do PARFOR, entre 2010-2016, foi inibida em decorrência das condições laboratoriais inadequadas. Pode-se constatar que no Campus Codó, os laboratórios são um tema sensível especialmente para os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Esses dois cursos requerem condições laboratoriais para realização de aulas práticas, segundo relato dos docentes entrevistados.

O Campus Codó dispõe de um laboratório para atender todas as demandas dos cursos ofertados pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Agrárias, Agronomia, Tecnologia de Alimentos) e dos cursos ofertados pela PARFOR (Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas). Esse laboratório é descrito pelos professores como sendo insuficiente para atender as demandas das aulas experimentais, além de ser carente de equipamentos e reagentes.

A insuficiência de laboratórios e equipamentos é apontada pelos professores como sendo um limitador de forte impacto sobre a eficácia do programa. É um elemento que compromete fortemente a qualidade das aulas, especialmente naquelas disciplinas que precisam de demonstrações. As aulas ganham um viés bastante teórico, mas sem a

¹¹ O curso de primeira licenciatura é destinado aos professores que estão fazendo sua primeira graduação, é o tipo de curso oferecido no campus Codó. Curso de segunda licenciatura se destina aos professores que já tem um curso superior e estão fazendo um novo curso. Os cursos de formação pedagógica têm como foco uma qualificação rápida dos docentes.

necessária interface com as práticas laboratoriais. As pesquisas de Alves (2015), Nascimento (2012), Pereira (2016), Oliveira (2015), Carvalho (2010) e Yered (2016), que tiveram o PARFOR como objeto de estudo, relataram a mesma situação, ou seja, carência de laboratórios especializados e de recursos materiais para aulas práticas. Junta-se a isso o fato da indisponibilidade de técnicos de laboratórios para suporte nas aulas práticas. O professor I afirmou: “o curso fica só professor e aluno. Sem suporte técnico como fazer uma boa aula prática? Isso aí compromete a formação, não resta dúvida¹²”.

A questão laboratorial é percebida pelos professores e alunos como um ponto crítico e que impacta na eficácia do programa, pois, é uma barreira que limita o desenvolvimento das aulas e das atividades práticas de maneira geral. O custo final dessa carência é a formação de um discente sem habilidades, sem competências para uso das ferramentas e dos instrumentos laboratoriais essenciais para ampliação dos saberes necessários ao exercício do magistério.

O fato de não haver condições laboratoriais adequadas impacta nos resultados qualitativos na medida em que, pedagogicamente as aulas práticas deixam de ser desenvolvidas ou são desenvolvidas precariamente.

Outra fragilidade apontada pelos discentes é relativa ao acervo bibliográfico e o fato da biblioteca ficar fechada aos sábados. Então, se os alunos precisarem de algum livro no sábado ficam impossibilitados. Esse tema já foi abordado pela gestão do Campus e em alguns momentos a biblioteca funcionou aos sábados, mas por um tempo limitado, voltando a ficar fechada novamente. Os coordenadores entrevistados relataram que o fechamento da biblioteca é resultado da falta de servidores disponíveis para os dias de funcionamento do PARFOR. Essa condição compromete a implementação do programa e sua eficácia.

A participação dos alunos nas tomadas de decisão relativas ao programa é um aspecto a ser melhorado, sabe-se que, ao longo dos anos os alunos do PARFOR não participaram da vida do Campus, como diz o coordenador I entrevistados: “os alunos se sentem visitantes em seu próprio Campus¹³”. Quando muito foram consultados sobre um ou outro tema, mas uma participação efetiva, isso nunca ocorreu, relatou um dos entrevistados.

Os alunos, segundo os coordenadores, reclamam da forma como são tomadas as decisões sobre o programa, sendo estes apenas informados, ficam com um sentimento de não serem valorizados pela instituição. Compreendendo que o processo de implementação

¹² Entrevista com professores realizada em 10/10/2017

¹³ Entrevista com professores realizada em 10/10/2017

de uma política não é uma atividade só dos implementadores, mas de todos os sujeitos envolvidos, ignorar a participação dos alunos é um ponto negativo e que compromete a eficácia, na medida em que, limita as possibilidades de formação desses estudantes.

Os professores também reclamam do pouco diálogo entre eles e os gestores, pois, não existem reuniões com os professores para expor o andamento do programa, seus desafios e os êxitos alcançados, os docentes relataram que não existe qualquer tipo de diálogo para elogios, críticas e sugestões. Os formadores simplesmente ministram suas disciplinas, ministram suas aulas, não mantendo nenhum vínculo com o programa. “O PARFOR é visto como uma fonte de recurso, um local ideal para ganhar um extra”¹⁴. Essa é a descrição do professor IV. Não se pode negar que a questão financeira é realmente relevante e que os docentes são atraídos por esse aspecto, tanto é assim que não faltam candidatos querendo ministrar disciplinas no programa.

Há também um distanciamento entre os próprios professores, como não existem reuniões, os docentes não contam como espaços para trocarem ideias, ficando cada um no seu canto sem conhecer os desafios e dificuldades enfrentados pelos colegas.

Essas situações relatadas demonstram que a implementação do PARFOR no Campus Codó precisa ser melhor dimensionada. Melhorar sua integração com as iniciativas desenvolvidas ordinariamente e a necessidade de uma maior integração dos alunos as rotinas do IFMA para que os mesmos sejam incluídos e se sintam parte integrante da instituição. Esse é um caminho necessário para melhorar a eficácia do programa.

É sabido que o PARFOR é uma política criada para responder a uma demanda específica e como tal precisa ser vista. Isso remete também a necessidade de ser pensado, ordenado e implementado com esse foco, mas o que os nossos entrevistados reclamaram é que existe um tratamento hierarquizado, em outras palavras, o PARFOR é visto como inferior aos demais cursos ofertados.

Existe no IFMA Campus Codó uma hierarquização entre os cursos de ingresso via ENEM, tido como regulares, ao passo que os cursos do PARFOR seriam não regulares. Os depoimentos dos alunos e professores é recorrente a observação de que os alunos desse programa não são recepcionados da mesma forma que os demais ingressantes. A vida do Campus é pensada para um aluno que circula cotidianamente pelos seus corredores, dessa forma, as monitorias, a iniciação científica e o acesso aos editais de assistência ao

¹⁴ Entrevista realizada com professores em 12/10/2017.

educando, quase nunca, são de conhecimento dos alunos do PARFOR que têm um tempo semanal limitado de permanência no CAMPUS.

Se o êxito em um processo de implementação de uma política é medido também pelas mudanças comportamentais, pode-se depreender dessa situação elementos a serem melhorados. Esse sentimento de exclusão afeta o comprometimento dos estudantes e como consequência compromete a eficácia da política (ALVES, 2015).

Outra limitação para eficácia na implementação do PARFOR são os trabalhos de conclusão de curso. Porque, como os alunos do programa são estudantes trabalhadores, alguns trabalham em escolas rurais e outros são provenientes de outros municípios, essa condição-discente termina produzindo complicações para os estudantes no momento de elaborarem os TCCs.

Do ponto de vista investigativo os alunos do PARFOR estão passando pelo curso, mas sem desenvolver as habilidades de pesquisa que são necessárias para um profissional do ensino. É possível descrever que o curso não tem produzido um impacto efetivo na percepção dos estudantes. A ideia da eficácia como uma mudança permanente, nesse caso, não está ocorrendo no nível desejado (MOURA; FAGUNDES, 2009).

Outro aspecto que contribui para afastar os alunos da pesquisa é que eles não possuem contato permanente com os professores. Pois, como os discentes estão no Campus na sexta feira (tarde e noite) e no sábado (manhã e tarde), a maioria dos professores estão ausentes nesses horários.

Uma forma de aproximar e despertar nos estudantes o interesse pela pesquisa, vem sendo realizado de forma bianual um seminário integrador com todos os alunos do PARFOR-IFMA, além dele, ocorre anualmente um seminário local em cada Campus.

O que se tem observado desses dois eventos é que eles têm se mostrado ineficientes para despertar o interesse real pela pesquisa entre os alunos. Tem sua importância, mas a eficácia é baixa, pois os resultados em termos de monografias concluídas demonstram isso.

Talvez o insucesso dessas duas iniciativas resida na sua sazonalidade, ou seja, são ações pontuais que não repercutem ou não conseguem transformar a postura dos discentes, no sentido de produzir um maior engajamento nas pesquisas.

Os editais de iniciação científica poderiam ser um instrumento de fomento a pesquisa entre os alunos do PARFOR, mas estes são pensados pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação a partir de um modelo global, ou seja, os editais são abertos para todos os alunos igualmente, o que se observa é que para que os alunos do PARFOR possam ter acesso a esses editais, os mesmos teriam que ser pensados de forma a diferenciar as

peculiaridades do curso e do público, o que significaria a disponibilidade de bolsas para os diversos segmentos em um modelo de cotas.

Dentro do recorte temporal dessa pesquisa (2010-2016) não houve nenhum aluno do PARFOR contemplado com bolsas de iniciação científica. O que demonstra o que afirmamos anteriormente, esse modelo global não contempla as especificidades dos alunos do programa. Essa situação reduz a eficácia do programa, pois, claramente dificulta o acesso dos discentes a iniciação científica. Não por acaso as críticas ao modelo PARFOR são acentuadas.

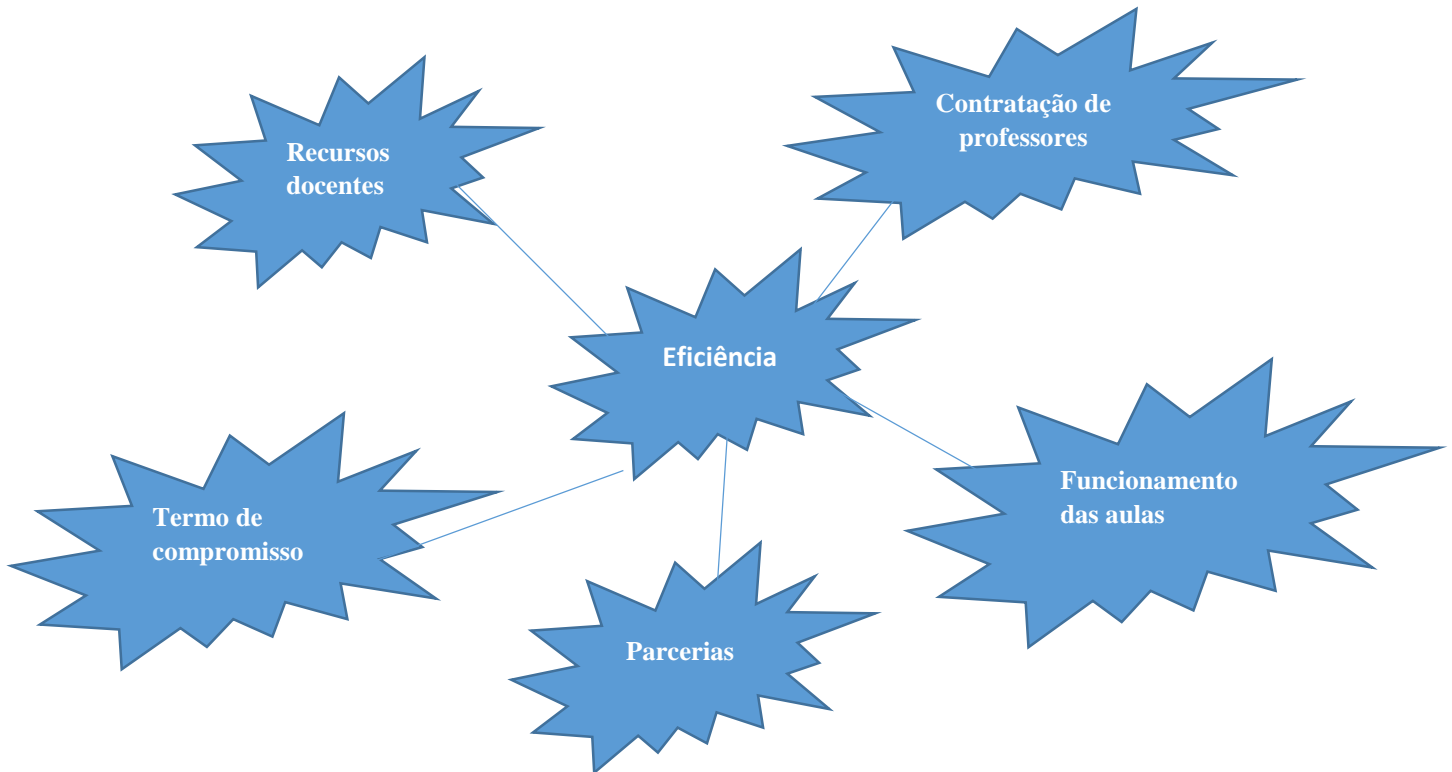
Uma racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificadas em termos de formação. As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior (KUENZER, 1999, p. 179)

Essa descrição diz respeito ao PARFOR, na medida em que, há na prática ou na execução do programa um processo de aligeiramento e até mesmo um reducionismo do processo de formação docente no programa. Isso pode ser visto pela dissociação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse divisionismo e esfacelamento compromete a eficácia na implementação do PARFOR.

4.2.2 A Eficiência na Implementação do PARFOR

Os seguintes pontos foram analisados nesta pesquisa para avaliação da eficiência no Campus Codó:

ORGANOGRAMA 3 – Pontos avaliados na eficiência

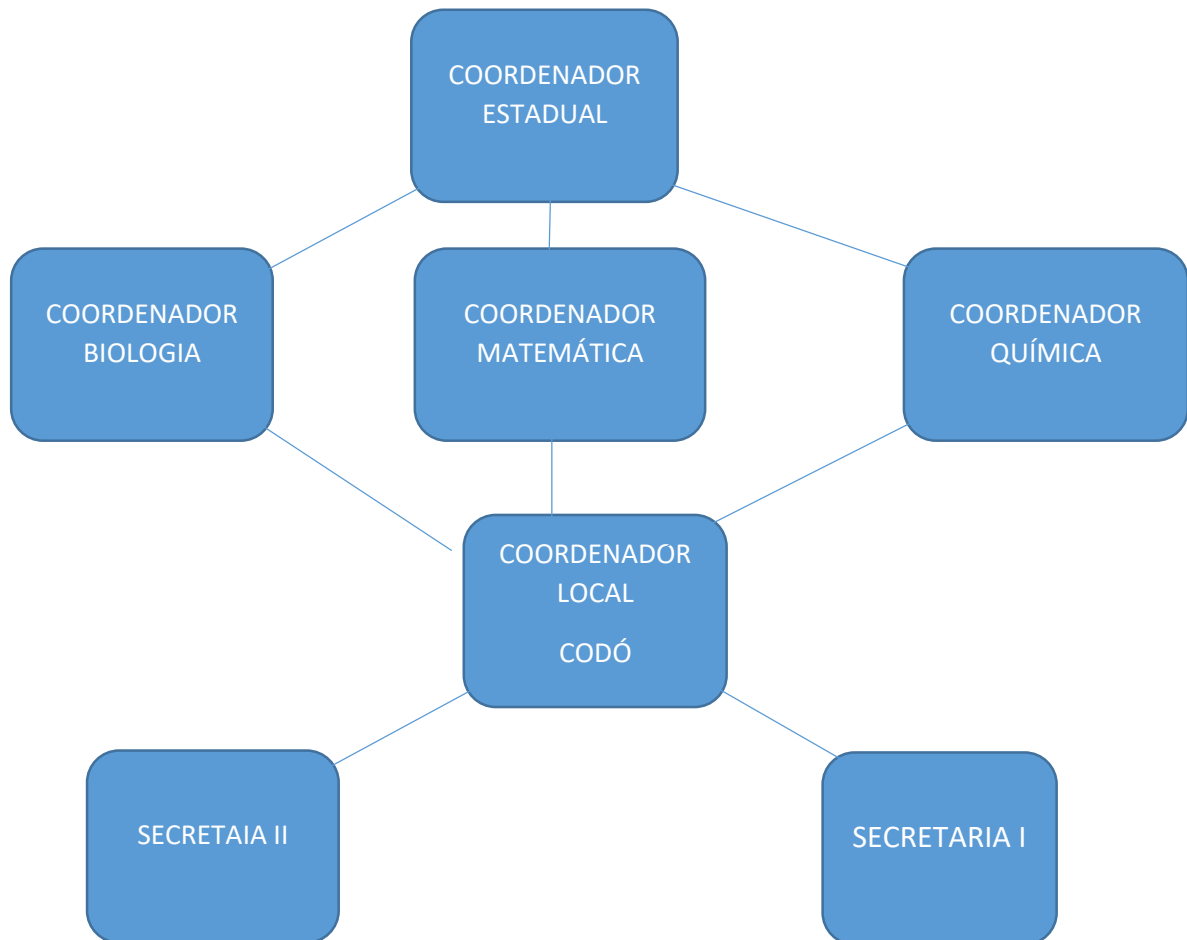


Fonte: elaborado pelo autor

A eficiência na implementação do PARFOR passa, de forma central, pelos diversos atores que constituem o programa. Na pesquisa verificou-se que esses atores não trabalham na mesma sintonia e muitas vezes fazem um jogo de empurra, o que significa não assumir as suas respectivas responsabilidades, sobrecarregando outros atores.

A figura ilustra como estão divididas as responsabilidades entre esses atores.

ORGANOGRAMA 4 - Estrutura Pedagógica do PARFOR-IFMA



Fonte: Elaborado pelo autor

A coordenação estadual é responsável pelo cadastro e pagamento das bolsas para docentes e discentes, além do pagamento das diárias quando os professores e os membros da gestão precisam se deslocar.

Os coordenadores de cursos são responsáveis pelas demandas específicas de cada área, orientam os coordenadores locais e assessoram a coordenação estadual.

O coordenador local é responsável pela gestão do PARFOR no âmbito do Campus, ficando responsável pelas ações de planejamento do semestre, revisão da documentação dos alunos e professores, pedidos de bolsas para alunos e professores, pedidos de diárias, além do acompanhamento das aulas.

As secretarias auxiliam o coordenador local em suas atribuições e fazem a reprodução dos textos para aulas.

O processo de implementação dinamiza essas atribuições que muitas vezes são exercidas de forma distinta daquela que foram planejadas. A implementação sempre modifica a política (ARRETCHE, 2001), isso é uma realidade na implementação do PARFOR/IFMA, pois, na prática a gestão do programa fica concentrada em duas instâncias a coordenação estadual e a coordenação local. Essas duas instâncias centralizam as decisões chaves na implementação da política, ficando os coordenadores de cursos com poucas atribuições. Os coordenadores de cursos como sendo aqueles que possuem o conhecimento específico em cada área, possuem condições plenas de melhorar a gestão e a eficiência do programa, mas para isso teriam que ser inseridos de forma a garantir autonomia e condições de trabalho para cada um.

A centralização das ações na coordenação local e na coordenação estadual não quer dizer que não haja hierarquia entre ambas. O coordenador II relatou o momento em que a coordenadora estadual fez uma intervenção no Campus Codó: “Quando assumi a coordenação havia um grande número de alunos que haviam terminado os cursos, mas não tinham concluído as monografias¹⁵”. Esse fato produziu uma forte pressão sobre a coordenação no sentido de resolver essa situação.

O conflito se materializou na forma de vários mutirões de orientação de monografias que foram montadas pela coordenação estadual. Esses eventos produziram uma espécie de intervenção no PARFOR local deixando a coordenação sem credibilidade perante aos discentes.

Por mais que as justificativas para tais ações tenham sido a necessidade de celeridade, para os pares locais, foi uma intervenção de cunho autoritária e que ao final terminou não produzindo os resultados alardeados já que os contatos produzidos nos mutirões, em vários casos, não tiveram sequência no formato online, o resultado final dessa ação autoritária foi que as monográficas não foram produzidas a partir desses mutirões; pois, o maior número de monografias foi produzido com suporte dos docentes locais.

Após esse período de tensão foram restabelecidos os laços de cooperação entre a coordenação local e coordenação estadual. Logo após a coordenação local conseguiu realizar avanços nas defesas das monografias e a resolução de problemas relativos a reprovações. A mudança nas relações produziu resultados mais eficientes no âmbito de programa em todos os aspectos.

¹⁵ Entrevista realizada com gestores do PARFOR em 08/10/2017

Na implementação do PARFOR a parceria com a Prefeitura Municipal de Codó é um elemento de suma importância. Contudo, constatamos que esta foi marcada por certo distanciamento, transformando a parceria em apoios pontuais.

Ao aceitar as condições expostas no “Termo de Aceite” e aderir ao Programa Nacional de Formação de Professores o município se compromete com uma série de obrigações para tornar eficiente a execução do programa, conforme expõe o Manual Operativo do Programa:

I. Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município; II. Indicar um servidor de seu quadro de pessoal para; III. Validar as pré-inscrições dos professores da sua rede. A validação corresponde à certificação que; IV. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede; V. Articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais; VI. Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos docentes nos cursos de formação; VII. Colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem solicitadas quanto à demanda por formação no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano estratégico de Formação Docente do Estado; VIII. Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR presencial no município e IX. Manter o cadastro Educacenso atualizado (CAPES, 2014, p.23)

Durante a implementação do programa a prefeitura de Codó, efetivamente, cumpriu três das nove obrigações expostas no Termo de Aceite a saber: validar as inscrições, indicar um servidor e manter o cadastro do Educacenso atualizado.

Dos itens não atendidos, o item seis é o mais reclamado, pois, impacta diretamente na frequência as aulas. Esse é sem dúvida um ponto frequente de ineficiência na implementação do PARFOR local. Essa pauta foi discutida por várias vezes com a Secretaria Municipal de Educação, mas não houve de fato uma resolução para esse problema, fazendo com que muitos estudantes ficassem ausentes em alguns horários.

Essa relação pode ser descrita como uma relação de distanciamento e de desconhecimento do órgão parceiro de suas obrigações junto ao programa de formação. A sazonalidade das relações (participar de um evento, validar as inscrições) demonstra que na prática o órgão gestor da educação municipal se desresponsabilizou das suas obrigações relativas a formação de seus educadores, transferindo para o Instituto todo o ônus decorrente dessa ação.

Essa relação ineficiente da prefeitura fez com que o IFMA assumisse o compromisso com transporte e com alimentação dos estudantes, essas medidas foram

descritas pelos coordenadores como necessários para não comprometer a eficiência pedagógica do programa e evitar a evasão dos alunos de menor renda.

Tem demandando muito esforço dos coordenadores é o trabalho de reprodução dos textos usados nas disciplinas. Esse material é doado gratuitamente para os alunos, mas antes a coordenação tem que receber uma matriz dos textos (impressa ou eletrônica) dos professores para realizar a reprodução.

Alguns professores têm dificuldade em produzir esse material, nesse caso, o coordenador precisa orientar a elaboração para que seja repassado com tempo hábil para a secretaria e garantir assim a reprodução em quantidade suficiente para todos os alunos. Problemas como falta de tonner e máquinas danificadas são obstáculos que a coordenação precisa constantemente resolver.

A doação desses materiais tem se mostrado de grande importância, inclusive contribuindo para a efetividade do programa, uma vez que, impede que seja gerado gastos para professores-discentes e garante a permanência de um maior número de estudantes.

Desde o início do funcionamento do programa o IFMA optou por um modelo de contratação de professores sem realização de processo seletivo, ou seja, os professores são convidados para lecionarem as disciplinas, aceitando o convite devem apresentar a documentação requerida para cadastro do docente. O que é apontado pelos coordenadores entrevistados é a necessidade de modificar o recrutamento dos professores formadores (do atual convite), para um outro modelo, seleção pública, via edital. Adotar também uma seleção pública, para os coordenadores, daria ao programa uma maior rotatividade, tornaria mais plural e diversa o ciclo de docentes/formadores.

Se consideramos os obstáculos acarretados pelo papel pouco ativo da prefeitura de Codó, as limitações para realização das aulas, a indisponibilidade de materiais necessários para uma boa intervenção pedagógica, os conflitos gerenciais e o modelo adotado para contratação docente, podemos afirmar que a eficiência do processo de implementação do PARFOR está sendo comprometida, pois, esses aspectos causam limitações graves e terminam produzindo uma implementação pouco eficiente.

4.2.3 A Efetividade na Implementação do PARFOR

A verificação da efetividade de uma política, conforme explicam Beloni, Sousa e Magalhães (2001) pode ser vista tanto do ponto de numérico; como também do ponto de vista do impacto produzido pela política na vida das pessoas.

Para análise da efetividade da implementação adotamos os seguintes critérios, conforme organograma.

ORGANOGRAMA 5 – Critérios de análise da efetividade



Fonte: Elaborada pelo autor

Considerando os dados de matrícula, pode-se observar que a efetividade estatística do PARFOR do Campus Codó para responder aos desafios formativos do município é ainda tímida. A tabela abaixo demonstra esse cenário.

Tabela 2 - Matriculados e egressos nas turmas do PARFOR do IFMA Campus Codó

Nome do Curso	Matriculados	Formados
Licen. em Química 2010	26	17
Licen. em Química 2011	24	7
Licen. em Química 2013	21	3
Licen. em Ciências Biológicas 2011	31	17

Fonte: Acervo do IFMA Campus Codó

A partir desses números pode-se depreender que o programa tem sido pouco efetivo em termos numéricos.

Para melhorar esse quadro alguns dos docentes entrevistados colocaram a necessidade de um maior acompanhamento pedagógico, tanto para apoiar os professores, como também para acompanhar o desempenho dos discentes. Pela ausência de profissionais de apoio pedagógico no programa e no Campus na hora das aulas, esse

trabalho termina ficando sob a responsabilidade dos professores formadores, o que contribui diretamente para redução da efetividade das iniciativas.

Um dos professores entrevistado na pesquisa de campo assim descreveu a condição de apoio pedagógico do programa.

No PARFOR falta acompanhamento pedagógico. O que de fato ocorre é que os profissionais (coordenador e secretaria) visitam as turmas e conversam com os discentes, mas isso não pode ser visto como um acompanhamento pedagógico. O que se pode observar é que a preocupação é apenas com alunos e professores não há preocupação em ter uma equipe multidisciplinar que possa orientar, auxiliar os docentes e discentes no curso do processo de formação.

É necessário lembrar que as carências pedagógicas observadas pelos professores modificam a implementação da política e reduzem a sua efetividade. Mas, a efetividade não é reduzida simplesmente porque o desenho da política foi modificado e sim pelo teor da alteração; uma alteração que produziu lacunas, ausência de suporte necessário para o desenvolvimento da política.

Mas não se deve imaginar que a implementação irá preservar a política, ao contrário:

A implementação modifica a política por que o seu desenvolvimento ocorre em contextos dinâmicos e por mais que os formuladores conheçam o contexto em que acontecerá as intervenções não é possível prever as complexas relações sociais construídas pelos diversos agentes. Em outras palavras, um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes que decidem não somente a partir do desenho das políticas, mas das condições materiais e culturais dos sujeitos (ARRETCHE, 2001, p.37)

Essa mesma lógica ocorreu com o PARFOR do Campus Codó, pois, o programa sofreu modificações, adaptações, redefinições no desenho original da proposta. Os coordenadores entrevistados colocam dois aspectos como sendo aqueles de maior impacto sobre a efetividade do PARFOR: a estrutura do Campus e a qualificação dos docentes.

Com relação a estrutura física das 30 salas de aula é considerada muito boa: capacidade para 40 alunos, todas as salas são climatizadas e existe a disponibilidade de recursos multimídia (lousa digital e Datashow). Esses bens são disponibilizados para os alunos e professores do PARFOR.

É ressaltada também a formação dos professores formadores como ingrediente importante dessa equação. Nesse ponto, é destacado o fato da maioria dos docentes terem cursos de pós-graduação, ou seja, são mestres (57%) e doutores (19%), o que contribui positivamente para efetividade do programa.

Com relação aos Planos de Cursos, foi possível constatar que dos três cursos oferecidos no âmbito do PARFOR, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foi o único pensado exclusivamente para a formação dos docentes no âmbito do programa.

Especificamente sobre o curso de Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática, não há diferença entre as turmas que entram via Exame Nacional do Ensino Médio e os alunos que ingressam pela Plataforma Freire, ambos percorrem o mesmo itinerário formativo, ou seja, cursos as mesmas disciplinas. O que ocorre, no caso da oferta do PARFOR é uma compactação dos horários para as sextas e sábados.

É lógico que existe neste caso um prejuízo notório para os alunos do PARFOR, uma vez que, estes gozam de um tempo reduzido para sua formação e precisam trilhar um caminho pensado para um público diferente do público do PARFOR. Essa condição, sem dúvida, reduz a efetividade da formação oferecida no âmbito do programa.

Sobre a inadequação dos planos de cursos do PARFOR. O que foi colocado exatamente é que ao implantar os cursos não foram construídos novos planos de cursos para atender as especificidades da formação oferecida pelo programa, ao contrário, os planos utilizados foram os mesmos dos cursos que já estavam em funcionamento.

As disciplinas não foram pensadas para trabalhar as necessidades formativas desse público. O que significa que a instituição abriu mão da possibilidade de realizar uma reflexão baseada nas necessidades de aprendizagens dos discentes do PARFOR. Em outras palavras, os planos de cursos das licenciaturas pensados a partir de um paradigma geral para a formação de um docente que vai ingressar na carreira e não para formar um docente que já está no magistério, caso do PARFOR.

Esses mesmos planos estabelecem, por exemplo, que os alunos do PARFOR precisam cumprir o mesmo estágio que os demais alunos, mesmo estes já tendo uma larga experiência de magistério. A experiência do educador-discente não é levada em consideração. Isso ocorre, segundo o professor IV, por que: “o Plano de Curso do PARFOR não atende a realidade dos alunos, as experiências deles deveriam ser consideradas, pois, eles já são professores. Mas, o nosso Plano de Curso foca mais os ingressos do ENEM do que o público do PARFOR¹⁶”.

Para os coordenadores existe a necessidade do PARFOR ser pensado a partir das demandas e dos desafios do seu público. Desenvolver um modelo para atender aos desafios qualitativos da função docente; pensar um modelo de formação que valorize as

¹⁶ Entrevista com discentes realizada em 20 de setembro de 2017

experiências dos docentes/alunos e que essa experiência seja suporte para a formação de cada um, de cada uma. Para que os alunos do PARFOR não sejam objetos, mas sujeitos de uma formação docente.

A concentração das aulas semanais em dois dias é tema constante de críticas. O que fica explícito é que as discussões relativas aos horários precisam ser revistas por todos os lados, pois, não é um ponto pacífico e impacta diretamente sobre a permanência ou não dos estudantes. Alguns alunos consideram essa forma de organização ideal, pois permite conciliar estudo e trabalho. Um estudante do curso de Licenciatura em Química assim explicou: “não temos como está aqui todos os dias então organizar o curso para o final de semana é ideal para nós¹⁷”. Outros discentes já consideram como ideal sua ampliação para possibilitar um maior aproveitamento dos estudos. Uma das estudantes revelou que: “seria bom se fosse possível ampliar o tempo das aulas, pois é muita informação em um tempo bastante curto¹⁸”.

Na avaliação dos docentes entrevistados essa organização impõe o desafio de resumir um semestre letivo em seis dias de aulas, o número de aulas seguidas torna as disciplinas cansativas e existe o impacto na aprendizagem dos estudantes. Um dos professores entrevistados fez a seguinte analogia: “quem treina só aos finais de semana tem o rendimento menor do que aquele que treina todos os dias¹⁹”. Então do ponto de vista pedagógico a ampliação dos dias traria bons resultados qualitativos, mas em contrapartida, muitos alunos não teriam como frequentar um curso em decorrência do trabalho ou mesmo por morar longe do Campus.

Quando o professor assume o desafio de ministrar sessenta horas aulas em seis dias letivos, sabe que deve adotar um formato de trabalho bastante intenso, além de um bom poder de síntese. Essa forma de trabalho requer do docente uma organização diferente daquela que ele está acostumado, pois, aqui não é possível desenvolver ações em longo prazo, a disciplina ocorre basicamente na sala de aula, sem pesquisa e sem extensão.

Um dos docentes do curso colocou que para tornar as aulas possíveis a metodologia adotada por ele era “alternar atividades teóricas com atividades práticas e, além disso, contextualizar o máximo possível os conteúdos com a realidade das escolas públicas que nossos alunos trabalham²⁰”.

¹⁷ Entrevista com discentes realizada em 20 de setembro de 2017

¹⁸ Entrevista realizada com discente em 22 de setembro de 2017

¹⁹ Entrevista realizada com professor I em 18 de setembro de 2017

²⁰ Entrevistas realizadas em 5 de setembro de 2017

Os professores entrevistados reconhecem que é preciso fazer essa compactação, já que, se não for dessa forma os alunos não teriam como frequentar pela indisponibilidade durante a semana. Então essa organização temporal que cria obstáculos é também uma oportunidade ímpar, considerado que de outra forma esses discentes não teriam a oportunidade de frequentar as aulas.

Programas como PARFOR modificam as bases do ensino universitário, alteram a ideia de um ensino que mescla o ensino, com atividades de pesquisa e extensão; para uma modalidade de ensino universitário pautado exclusivamente no ensino, restrito a sala de aula, as atividades professor-aluno.

Esse distanciamento não é uma característica accidental, mas imposto pelas condições objetivas de implementação e organização de programas como PARFOR e similares. Esse modelo de formação cria um ensino universitário utilitarista e sem compromisso com a transformação educacional, os resultados são de ordem numérica. Não é possível construir uma formação sólida, uma formação capaz de despertar uma curiosidade epistemológica, uma formação comprometida com a reflexão teórica e prática do seu ambiente escolar.

Mesmo com essas críticas não é possível desconsiderar a importância do PARFOR para vida dos professores em formação, especialmente a importância do certificado como insígnia para a carreira docente e sua importância para os ganhos materiais. Portanto, se o programa é falho em não conseguir uma efetividade em termos de ganhos de conhecimento, ele oportuniza a certificação de muitos docentes, isso é algo que no contexto educacional possui grande valor.

Talvez resida nesse ponto a maior necessidade de repensar o PARFOR, pois, não é possível pensar a efetividade somente em termos numéricos, sem considerar as mudanças efetivas na aprendizagem dos professores estudantes do programa. Em outras palavras, é preciso estabelecer um equilíbrio entre de um lado o alcance numérico do programa, mas conciliando com uma efetividade pedagógica que garanta mudanças comportamentais, acadêmicas e procedimentais sobre a prática de cada um dos docentes que fazem parte do programa como alunos.

A efetividade do PARFOR é também comprometida em virtude da dificuldade de liberação dos alunos na sextas-feiras. Esse problema é enfrentado pelos alunos que trabalham dois ou mais turnos, porque os alunos que trabalham só um turno solicitam sua lotação no turno matutino para evitar esse choque de horários.

Os problemas relacionados a liberação dos discentes para as aulas é um fato enfrentado também pelos alunos do PARFOR que residem e trabalham em outros municípios (Timbiras e Coroatá). Dessa situação pode-se compreender que os gestores da educação nesses municípios não estão nem um pouco preocupados com a formação dos seus docentes, transferindo para os professores e para o instituto a responsabilidade pela formação dos seus mestres.

Esse é um problema enfrentado por outras instituições. Uma pesquisa feita no PARFOR da UFMA demonstrou que a liberação dos alunos é um obstáculo presente, especialmente nos cursos ofertados nos municípios do interior do Estado (SANTOS NETA, 2016). Como já exposto os gestores municipais estão se desresponsabilizados da formação de seus quadros. Isso é um claro desrespeito ao diz a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) no artigo 62 e ao Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) na sua meta 15. Ambas as legislações afirmam a necessidade de cooperação entre os entes federativos para garantir formação aos docentes da educação básica.

Muitos professores do PARFOR não conseguiram liberação da Secretaria Municipal de Educação para frequentar as aulas às sextas-feiras, no período noturno. Isso tem acarretado grandes prejuízos em sua formação, haja vista a impossibilidade de se ausentarem de suas atividades nas escolas onde trabalham durante um turno inteiro de aulas. (ALVES, 2015, p.178)

Esses obstáculos terminam criando empecilhos reais para a efetividade do programa, uma vez que, tornam mais difíceis os investimentos na qualidade do processo de formação. Obrigando os envolvidos a fazerem adaptações para viabilizar uma implementação exitosa.

Outro ponto que merece ser destacado é a aprovação do PARFOR junto aos alunos. Todas as pesquisas (Teses e Dissertações) que tivemos acesso confirmam essa afirmação, a saber: Sotero (2016), Silva (2014), Santos Neta (2016), Nascimento (2012), Mota (2015), Ferro (2016), Anjos (2012), Amorim (2013) e Alves (2015). Esta pesquisa também confirma essa tendência, ou seja, os alunos do PARFOR aprovam o formato do programa. O programa é bem avaliado e aceito pelos discentes de uma maneira geral. Essa aceitação é ponto favorável para a efetividade do programa e torna notório o impacto do programa na vida dessas pessoas.

Para eles também estudar no IFMA é motivo de orgulho, um deles narrou: “o nome da instituição é forte e fazer parte dela é um orgulho²¹”. A instituição goza de respaldo na comunidade local e esse reconhecimento é estendido para os quadros discentes da instituição.

Percebe-se que ser aluno do IFMA para alguns é um status que eles gostam bastante, pois, como não tiveram oportunidade de fazer um curso superior e estar agora nessa instituição é motivo de alegria. Afirmaram que fazer um curso superior é realmente a realização de um sonho que alguns acreditavam muito distante ou até mesmo impossível.

²¹ Entrevistas realizadas com estudantes em 18 de setembro de 2018

5 CONCLUSÃO

Para avaliar a eficácia do processo de implementação do PARFOR definiu-se como aspectos a serem analisados os seguintes: as condições laboratoriais do programa, o suporte técnico, a participação dos alunos nas decisões do programa, o processo de construção dos TCCs, a expansão da matrícula e a discriminação sofrida pelos alunos no âmbito do Campus.

Os sete pontos analisados demonstram precariedade, ou seja, a eficácia extremamente comprometida pelas condições de funcionamento do programa. Nesse cenário, pode-se afirmar a necessidade de rever cada um dos pontos anteriormente descritos, de forma mais urgente às condições laboratoriais, pois esse é sem dúvida o obstáculo mais significativo.

A baixa capacidade resolutiva com que esses problemas estão sendo tratados terminam produzindo uma precariedade que é típica da política nacional de formação docente, suas várias iniciativas, seus vários percursos e descontinuidade que tem caracterizados as várias iniciativas.

A falta de atitude em resolver os problemas listados confirma o que muitos alunos do PARFOR relatam: existe em relação ao programa um descaso dos gestores, porque, para outros segmentos as coisas se resolvem melhor e mais rápidas, mas com relação ao PARFOR é tudo mais complicado.

Por outro lado, se analisarmos as condições de eficácia do programa relacionando com sua proposta original veremos uma lacuna ainda maior. O que é descrito como necessário para o desenvolvimento de uma boa formação, de uma formação holística, de uma formação sólida está sendo quase que integralmente desconsiderado. Em outros termos, a ineficácia observada no processo de implementação compromete os objetivos finais do programa que é de oportunizar uma qualificação aos docentes que responda aos desafios atuais da educação.

Especificamente com relação à eficiência elegemos como pontos de análise os seguintes: a parceria das instâncias responsáveis pela implementação do programa, o formato de operacionalização das aulas, a efetividade do termo de compromisso, a disponibilidade de materiais para os discentes e o modelo de contratação de professores. Durante a pesquisa pode-se desvelar que a parceria das instâncias responsáveis pela implementação do programa funciona precariamente, especialmente referente ao município, que vem sistematicamente descumprindo quase que integralmente sua

responsabilidade deixando sobre e para o IFMA as responsabilidades que deveriam ser sua. Fica evidente a necessidade de repactuação entre os agentes responsáveis pela implementação do programa (IFMA e prefeitura), um novo termo de compromisso que seja não somente assinado, mas posto em prática, ou seja, respeitado pelas instâncias/agentes relacionados.

Porém, considerando a disponibilidade de recursos materiais é possível afirmar que o programa está bem servido. Pois, a instituição conta com esses recursos e os mesmos são disponibilizados para aulas do PARFOR. Outro recurso que é disponibilizado de forma satisfatória são os textos base para as disciplinas, estes são disponibilizados gratuitamente e tem se mostrado ponto importante para o transcorrer das aulas.

Já o modelo de contratação de professores é um ponto bastante criticado, como o IFMA adotou o modelo de seleção por meio de convite, terminou gerando um baixo rotatividade entre os docentes que atuam no programa.

Outro elemento que podemos colocar como limitador da eficiência do programa é o tempo dedicado às aulas. No caso do Campus Codó as aulas ocorrem na sexta e no sábado em cada dia são ministradas dez aulas, essa intensificação das aulas é colocada como ponto limitador do rendimento discente, porque, não é possível manter um bom rendimento pelo número e a intensidade das aulas. Termina produzindo uma sobrecarga de trabalho para os professores e alunos.

Da mesma forma como descrevemos sobre os itens relativos a eficácia, esses aspectos relativos a eficiência, precisam ser revistos sob pena do processo de formação se tornar ineficiente.

Seguindo o mesmo padrão que adotamos para análise da eficácia e eficiência, elegemos para analisar a efetividade do programa os seguintes elementos: matrícula do PARFOR Campus-Codó, acompanhamento pedagógico, estrutura do Campus (salas, recursos e multimídia), titulação dos professores, planos de cursos, liberação dos docentes e a percepção dos alunos em relação ao IFMA.

As matrículas oferecidas ainda são tímidas diante das necessidades, o número de alunos ingressos e o número de alunos egressos demonstram que o itinerário formativo está cheio de gargalos que precisam ser superados e corrigidos. A inexistência de um acompanhamento pedagógico permanente, constante pode explicar em parte essa situação pouco exitosa.

Outro limitador da efetividade são os problemas relativos a liberação dos docentes. O município mesmo sendo responsável pela formação preferiu, por desconhecimento das

normas de funcionamento do programa, não liberar os docentes para formação, essa ação teve impactos, os mais visíveis foram a desistência de alguns alunos e descontos salariais em decorrência do registro de faltas nos dias das aulas do PARFOR.

Com relação aos aspectos bem avaliados pelos sujeitos que compõem o programa e que impactam na efetividade do mesmo podemos apontar a estrutura das salas de aulas e a titulação dos professores. As salas são todas climatizadas, um ambiente que os estudantes reconhecem como sendo favorável às aprendizagens. Quando se referem ao trabalho dos professores formadores, os professores formandos valorizam o esforço e a qualidade das aulas ministradas, com poucas ressalvas, afirmam que o trabalho dos professores é um diferencial que deve ser visto como elemento de forte impacto positivo na efetividade do programa.

Já a construção dos Planos de Cursos poderia contribuir para melhorar o processo de implementação do PARFOR, no entanto, esses planos não foram pensados para atender as peculiaridades dos alunos do PARFOR que já são professores em atividade na rede pública. Em outras palavras, os alunos que ingressaram na licenciatura com experiência no magistério são tratados da mesma forma daqueles que estão saindo do ensino médio.

A pesquisa demonstrou que o processo de implementação do PARFOR no Campus Codó apresenta baixos níveis de eficácia, de eficiência e de efetividade, contudo, a percepção dos alunos é de que o programa é uma oportunidade para suas carreiras.

Muitos alunos já não tinham esperança de fazer um curso superior e o PARFOR representa para muitos deles isso, uma oportunidade.

A implementação modifica e altera a política, no caso do PARFOR do Campus Codó isso é claro. As mudanças foram essenciais para manter o programa em funcionamento, já que alguns parceiros não se mostraram comprometidos com as finalidades do programa.

Iniciativas como o PARFOR são importantes para a qualificação dos docentes que estão em sala de aula e muitas vezes estão em cidades e localidades que não lhes permite o deslocamento para um polo universitário para fazer um curso superior, nesse aspecto o programa é relevante porque consegue chegar a esses docentes. Por outro lado, é importante corrigir as lacunas desse tipo de formação para que os estudantes egressos desses programas possam tornar suas práticas mais sólidas e exitosas.

Como o histórico de formação docente apontou que uma marca das políticas de formação docente no Brasil é a descontinuidade, no caso do PARFOR, parece que o

cenário vai se repetir, desde 2015 o programa vem sofrendo redução de investimentos ao ponto de já se considerar a finalização das atividades do programa.

Espera-se que dados e as observações contidas nessa avaliação do processo de implementação do PARFOR no Campus Codó, possam contribuir para melhorar o funcionamento do programa, corrigir as limitações apontadas e manter os aspectos bem avaliados.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.J. NOGUEIRA, N. As condições para uma básica de qualidade na América Latina. In. **Diálogo, Educação**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 131-145, set./dez. 2007

ALFERES, M.A; MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em 4 de jan de 2017.

ALMEIDA, E. S. **Reflexos da lei nº 11.645/08 no contexto educacional**: o que mudou na educação brasileira? Ensaio produzido para a palestra ministrada na Semana Pedagógica promovida pela Secretaria de Educação de Codó, em 02 de fevereiro de 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson, Learning, 2004.

ALVES. R.M.S. (DES) **CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE**: sobre a experiência do curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014). Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, 2015.

_____. O PARFOR E AS PROJEÇÕES PARA A ESCOLA: a profissionalização docente como estratégia reformista. In. **PERIFERIA: Educação, Cultura e Comunicação**. v. 5, p. 34-85, n. 2 jul-dez 2013.

_____. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE COMO EXPERIENCIA: notas para pensar os programas especiais de formação pós LDB 9394/96. In. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 77-96, jan./jun. 2016.

AMORIM, I.B. **ENTRE CASULO E ASA**: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR. Tese. Universidade Católica de Salvador, UCSAL, Salvador, 2013.

ANJOS, J.C. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR: desafios contemporâneos. 2013**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PCU-SP, 2013.

APOLINÁRIO, F. **Filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: MELO, E.M. **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez. 1998.

ARRETCHE, M.T.S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Carvalho, Maria do Carmo B. de; Maria Cecília R. Nobre. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BAKER, J. Avaliando o impacto de projetos em desenvolvimento voltados à pobreza. In: CARVALHO, M. C.; BARREIRA, M. C. R. N. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARREIRA, M.C.R.N. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras Editora, 2000.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H; SOUSA, L.C. **Metodologia para avaliação de políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. São Paulo: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANT, M.C. Sistema de monitoramento e avaliação implementado por uma organização de terceiro setor: o caso da Ação Comunitária do Brasil. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BRASIL, Portaria Normativa nº. 09, de 30 de junho de 2009: institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 1 de julho de 2009, nº. 123, Seção 1.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.>. Acesso em 08 de novembro 2016.

BRENNEISEN, E. C. **Relações de poder, dominação e resistência**. Cascavel, Edunioeste, 2002.

BRITO, M.M.B. **O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS POPULAÇÕES DO CAMPO, NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. Dissertação. Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acessado em 09 de julho de 2017.

CARVALHO, J.N.F; GOMES, J.M.A. Pobreza, Emprego e Renda na Economia da Carnaúba. In. **Revista Econômica do Nordeste**. V. 40, n. 2, p. 88-103, 2009.

CAVALCANTI, C. **Formação do Educador no Estado do Maranhão: análise de políticas e programas**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

CAVALCANTE, M.J. CEFAM: **Uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 2004.

DRAIBE, S. **As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas para a década de 90.** In. IPEA, Brasília: IPEA, 1990.

DRAIBE, S.M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC, 2001.

DRAIBE, S. M. e HENRIQUES, W. Welfare State, crise e gestão da crise: Um balanço da literatura internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, Anpocs, n.6, p. 20-44, 2008.

DRAIBE, S.M. Una perspectiva de desarrollo social en Brasil. **Revista de la Cepal.** Santiago, Chile, n.39, p. 77-55, 1989.

DURKHEIM, E. Émile Durkheim. In: **Coleção Educadores.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DURKHEIM, E. **Lições de Sociologia.** São Paulo: Martins Fontes: 2002.

FERRO, M.G.D. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção.** Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/> Acesso em: 12 de novembro de 2016.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, C. **PÁGINAS DE CODÓ IV: O primeiro ginásio.** Disponível em: <http://www.blogdoacelio.com.br/01/educacao/paginas-de-codo-iv-o-primeiro-ginasio/> Acessado em 18 de dezembro de 2016.

HARJA, M.A; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. In. **Revista do Serviço Público.** Ano 51, Número 4, Out-Dez 2000.

IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: <http://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/pdi.pdf>. Acessado em 01 de novembro de 2016.

IFMA. **Plano Pedagógico Institucional.** Disponível em: <http://portal.ifma.edu.br/?s=PPI>. Acessado em 01 de novembro de 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos2015>. Acesso em 3 de novembro de 2016.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica.** Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 3 de agosto de 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumos Técnicos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em 3 de agosto de 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal Inep. **Censo Escola**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em 3 de fevereiro de 2015.

LAUANDE, M. F. R. F. **Política de Formação de Professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica PROEB/UFMA**. 2010. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LESSARD, C. **A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: fev/2015.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais, algumas questões para reflexão. In: **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____ Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, IEE/PUC-SP.

LIMA, V. F. A. Qualificação e emprego: uma avaliação de impactos do PLANFOR no Maranhão. In: SILVA E SILVA, M. O. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora. São Luis, MA: GAEPP, 2008.

LIMA, R. M. C. Impactos do programa minha casa minha vida. In: ARCOVERDE, A. C. B. **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido comunista**. Lisboa: Editora Avante, 1997.

MARX, K. **O CAPITAL: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

MENEZES, J.S.S; RIZO, G. **O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: contribuições e desafios**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a07.pdf>. Acesso em 12 de abr/2015

MEC. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 15 de outubro de 2017.

MELO, S.M.B.A. **História da educação no Maranhão:** formação de professores no Instituto de Educação do Maranhão (1981- 2003), Monografia (Curso Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, 2003.

MENEGON, V. M. Por que jogar conversa fora? *In:* Mary Jane Spink (Ed.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MICHELAT, G. Sobre a utilização de entrevistas não-diretivas em sociologia. *In:* THIOLLETN, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, São Paulo: Polis, 1987.

MINAYO, C.S; DESLANDES, S.F; GOMES,R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** São Paulo, Editora Vozes, 2015.

MOTTA, D. G. **As mulheres na política educacional no Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2003.

MOTTA, D.G; NUNES. I.M.L. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. *In:* ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de, LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas normais no Brasil:** do império à república. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MOTA, M.B. **O HABITUS ACADÊMICO:** O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores. Tese. Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2015.

MOURA. K.M.P. O curso de pedagogia do PARFOR no contexto de interiorização da UFMA. *In.* **Revista profissão docente on-line.** Uberaba, v. 14, n.31, p. 47-54, Jul.-Dez.

NASCIMENTO, L.P. **Elaboração de projetos de pesquisa:** monografias, dissertações, tese de estudo de caso com base em Metodologia Científica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

NASCIMENTO, D.S. **A expansão da educação superior e o trabalho docente – um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA.** 2012. Dissertação – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NEIVA, L.F.O. Os processos indenitários e de formação de saberes na política nacional de formação de professores da educação básica do IFPI – Floriano. *In.* **Form@re: Revista do Parfor.** v. 1, n.5, p. 33-44, Fev. Dez.

OLIVEIRA, R.C. **UMA ABORDAGEM DO FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO PRIVADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA:** (des) caminhos para a democratização do ensino. Dissertação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

OLIVEIRA, R.C. **A CESSÃO DE RECURSOS HUMANOS:** um mecanismo de financiamento público da educação privada. Disponível em:

[http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabco
mpleto_a_cessao_de_recursos_humanos.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabco
mpleto_a_cessao_de_recursos_humanos.pdf). Acesso em 11 de fev. de 2017.

OLIVEIRA, R.S. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2004

PAIVA, F.S. ENSINO TÉCNICO: uma breve História. IN. **Revista Húmus**. Nº 8. p. 65-88, Mai/Jun/Jul/Ago. 2013.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

PERONI, V.M.V. **Neoliberalismo, descentralização, terceiro setor e autonomia da escola**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf>. Acessado em 4 de novembro de 2016.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 2, p. 90-104, n. 2, jul/dez. 2014.

PRATES, D.C. **PARFOR: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a construir o ser e o fazer docente**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_34_55_534-7131-1-PB.pdf. Acesso em 20 de mar/2015.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ROCHE, C. Nossa abordagem geral sobre avaliação de impacto. In: ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos em ONGs: aprendendo a valorizar mudanças**. 2 ed. São Paulo: Cortez: ABONG, OXFORD, Inglaterra, OXFAM, 2002.

ROSSI, P. Regime macroeconômico e o projeto social-desenvolvimentista. In. **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: Ipea. 2015.

SACCOL, A.P. A CONCEPÇÃO DE ESTADO NO PENSAMENTO DE DURKHEIM: LIÇÕES DE SOCIOLOGIA. In: **Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, V.9, nº 1, p.11-23, jan-jul 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/1806-5023.2012v9n1p96/23490>. Acesso em 4 de janeiro de 2017.

SALDANHA, L.M.L. **Reconstrução histórica do processo de formação do professor primário no Maranhão (1889-1930)**. São Luís: UFMA, 1995.

SANTOS NETA, A.R. **POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar do programa de formação de professores para a educação básica do plano de ações articuladas – profebpar/ufma**. Disponível em: <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/>. Acesso em 10 de fev/2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, 2010. v. 6, n.13, p. 12-33, Jul.-Dez

Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso: 04 de fev de 2017.

Secretária Municipal de Educação, SEMED. **Plano Municipal de Educação do Município de Codó**. Codó, 2015.

SILVA, V.L.T. **TECENDO TRAMAS NA APRENDIZAGEM**: um estudo sobre crianças excluídas na escola. 2008. Dissertação. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

SILVA, M.O.S. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras, 1991.

SILVA, P. **O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR**. Dissertação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié, 2014.

SOARES, M.A.P. **Análise de 1940 a 1970: Espaços e Desafios das Mulheres Construtoras da Educação no Município de Codó-Ma**. Disponível em <<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=514>>. Acesso em 10 de jan de 2017.

SOTERO, N.A. **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2016.

SOUZA, V.C. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: a questão da igualdade**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 16 de jun/2015.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, p. 14-29, n. 51, fev. 2003.

SOUZA, V.C. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: a questão da igualdade**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 16 de jun/2015.

SPINK, P. Análise de documentos de domínio público. In: Mary Jane Spink (org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 99-123, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar).

TRINDADE, H. As universidades frente à estratégia do governo. In: **Universidade em Ruínas na república dos professores**. Rio Grande do Sul: Editora Vozes, 2000.

TRZCINSKI, C. **Avaliação da execução de Plano Local de Habitação de Interesse Social**. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/287942908_Avaliacao_da_execucao_de_Plano_Local_de_Habitacao_de_Interesse_Social_Evaluation_of_implementation_Local_Plan_of_Social_Interest_Housing.

Acesso em 05 de janeiro de 2017.

VIANNA, I.L.; AMARAL, E.F.L. Utilização de metodologias de avaliação de políticas públicas no Brasil. In: **Aplicações de técnicas avançadas de avaliação de políticas públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

WEBER.M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

YAZBEK, M.C.A Política Social brasileira nos anos 90: refileantropização da Questão Social. In **Cadernos ABONG**, São Paulo. v. 11, nº.3 , p. 47-54, 1995.

YAZBEK, M.C. Voluntariado e Profissionalidade na Intervenção Social. In **Revista de Políticas Públicas do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da UFMA**. São Luis: UFMA, v.6, n.2, p. 43-65, 2002

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
ALUNO: FRANCISCO DA SILVA PAIVA
PROFESSORA: PROF^a. DRA. JAÍRA MARIA ALCOBAÇA GOMES

Pesquisa de Mestrado: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): IFMA Campus Codó, período 2010-2016.

Contato: francisco.paiva@ifma.edu.br – fone: (99) 988243817

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS GESTORES

1. Quanto tempo você ficou como coordenador local do PARFOR?
2. Como avalia sua passagem pela coordenação?
3. Em seu período de gestão como foi a relação da coordenação local com a coordenação estadual?
4. Com relação a parceria com a prefeitura qual ou quais os principais êxitos e desafios?
5. Quais as demandas mais recorrentes por parte dos alunos e formadores PARFOR?
6. Em sua gestão quais os foram os principais desafios?
7. Como avalia a qualidade da formação oferecida pelo PARFOR?
8. Que mudanças você julga necessárias para melhorar o PARFOR?
9. Avaliando o PARFOR do ponto de vista dos investimentos, você considera razoável a relação entre os investimentos e os resultados?
10. Como você avalia o processo de implementação do PARFOR no Campus Codó?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
ALUNO: FRANCISCO DA SILVA PAIVA
PROFESSORA: PROF^a. DRA. JAÍRA MARIA ALCOBAÇA GOMES

Pesquisa de Mestrado: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): IFMA Campus Codó, período 2010-2016.

Contato: francisco.paiva@ifma.edu.br – fone: (99) 988243817

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. Quantos de experiência no magistério superior?
2. Qual a disciplina ou disciplinas que você ministrou no PARFOR?
3. Como você avalia a formação oferecida no PARFOR para os professores da rede públicas?
4. Quais os principais desafios encontrados por você no desenvolvimento do seu trabalho no PARFOR?
5. Você acredita que o PARFOR pode impactar positivamente na prática pedagógicas dos professores-formandos?
6. Em sua opinião, é possível desenvolver uma boa formação nos cursos ofertados pelo PARFOR?
7. Como você organiza suas atividades pedagógicas considerando o tempo para o desenvolvimento das atividades no PARFOR?
8. Com relação a gestão do programa, o que poderia ser melhorado em sua opinião?
9. Você julga suficientes os recursos materiais disponibilizados pelo PARFOR no desenvolvimento de suas atividades?
10. Você julga que programas como o PARFOR são boas respostas para resolver a déficit de formação docentes para educação básica?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL

MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
ALUNO: FRANCISCO DA SILVA PAIVA
PROFESSORA: PROF^a. DRA. JAÍRA MARIA ALCOBAÇA GOMES

Pesquisa de Mestrado: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): IFMA
Campus Codó, período 2010-2016.

Contato: francisco.paiva@ifma.edu.br – fone: (99) 988243817

ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

1. Há quanto tempo você exerce o magistério?

- (a) até 1 ano.
- (b) de 2 a 5 anos.
- (c) de 5 a 10 anos
- (d) de 11 a 15 anos.
- (e) mais de 15 anos.

2. Quantas horas semanais você trabalha?

- (a) até 10 horas semanais.
- (b) de 11 a 20 horas semanais.
- (c) de 21 a 30 horas semanais.
- (d) de 31 a 40 horas semanais.
- (e) mais de 40 horas semanais

3. Seu local de trabalho está localizado na

- (a) zona rural (b) zona urbana
- (c) comunidade indígena
- (d) comunidade quilombola
- (e) outro. Qual? _____

4. Qual (ou quais) a (s) etapas (s) de ensino em que você atua?

- (a) educação infantil
- (b) ensino fundamental
- (c) ensino médio

5. Qual (ou quais) a (s) modalidade (s) de ensino em que você trabalha?

- (a) educação indígena
- (b) educação de jovens e adultos
- (c) educação especial
- (d) educação profissional

- (e) educação à distância
- (f) educação do campo
- (g) outro. Qual? _____

6. Qual (ou quais) a (s) disciplina (s) que você leciona?

7. Como ficou sabendo do Programa?

8. Comente os motivos de sua escolha para estudar no PARFOR?

9. Como fez a inscrição para participar do PARFOR?

10. Como você avalia os dias e os horários que ocorrem os cursos do PARFOR?

11. Como tem desenvolvido suas atividades discentes no PARFOR? Identifique pontos positivos e negativos?

12. Você tem conseguido conciliar os horários de trabalho com os horários de estudo sem problema?

13. O que no PARFOR facilita e o que dificulta a aprendizagem?

14. Você considera a formação recebido no PARFOR:

- a) boa
- b) regular
- c) ruim

15. O que deve ser modificado na implementação do PARFOR?

16. Como você relaciona sua prática pedagógica antes e depois da sua formação no curso de Pedagogia do PARFOR?

17. Durante o curso você sempre foi liberado pela prefeitura para suas atividades letivas para frequentar as aulas do PARFOR sem problema algum?

18. Quais pontos positivos e pontos a serem melhorados, considerando a gestão local do PARFOR?