

**Plano nacional de formação de professores
da educação básica – PARFOR:
avaliação da experiência desenvolvida no IFMA campus Codó**

Francisco da Silva Paiva

Mestrando do PPG em Políticas Públicas – UFPI

Email: francisco.paiva@ifma.edu.br

Jaíra Alcobaça Gomes

Professora Doutora do PPG em Políticas Públicas – UFPI

Email: jaira@ufpi.edu.br

Recebido: 11 mar. 2017

Aprovado: 19 mai 2017

Resumo: O objetivo deste estudo foi avaliar o andamento da política pública no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Codó, como resultado de uma avaliação processual do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica e de campo. O programa tem alcançado êxito em melhorar a qualificação dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Superior. Formação de Professores. PARFOR.

Abstract: The objective of this study was to evaluate the progress of public policy in the Federal Institute of Education Science and Technology of Maranhão (IFMA) – Campus Codó, as a result of a process evaluation of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR). The methodology was based both on bibliographical and field research. The program has been successful in improving student's qualification.

Keywords: Evaluation. College Education. Teacher Training. PARFOR

Resumen: El objetivo de este estudio fue evaluar el progreso de las políticas públicas en el Instituto Federal de Ciencias de la Educación y Tecnología del Marañón (IFMA) – Campus Codó como resultado de una evaluación del procedimiento del Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR). La metodología se basa en la literatura y el campo de la investigación. El programa ha tenido éxito en la mejora de las habilidades de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación. Educación Universitaria. Formación de Profesores. Parfor.

Introdução

O ponto central deste artigo é uma avaliação processual do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a partir da experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus Codó. O trabalho está dividido nos seguintes tópicos: crescimento da educação superior e do PARFOR, funcionamento do PARFOR, avaliação do PARFOR: diversos olhares, um olhar dos estudantes sobre o PARFOR, os documentos e a gestão do PARFOR e considerações finais.

Ao analisar a ampliação da educação superior, a partir dos dados estatísticos, é possível perceber nas últimas décadas uma ampliação significativa desse nível de ensino. Fica claro também que, apesar desse crescimento, ainda não foi possível universalizar a formação docente. É exatamente em decorrência dessa demanda que, em 2009, foi criado o PARFOR. Para melhor compreensão do programa, fez-se uma descrição da forma como o PARFOR funciona, quais os atores institucionais que trabalham em conjunto e como os professores em exercício na educação básica podem ingressar no programa.

Mesmo sendo um programa com apenas sete anos de funcionamento do PARFOR, alguns pesquisadores já avaliaram o programa. Por meio desses diversos olhares, é possível construir um quadro das tendências avaliativas do programa acompanhadas de uma rápida análise e discussão. Como afirma Baker (2001), não é possível saber se uma política ou programa foi exitoso sem considerar os sujeitos beneficiários. Na construção desses dados primários, foram entrevistados seis estudantes do curso de Matemática, o coordenador e a secretaria executiva do programa.

Com relação aos documentos do IFMA, é possível perceber que o PARFOR não possui centralidade, pois o programa é citado parcialmente em um documento. E pelos demais é simplesmente esquecido. Já a pesquisa empírica foi desenvolvida no Campus Codó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). É um campus que está em funcionamento, desde 01/04/1997, como Escola Agrotécnica Federal de Codó e desde 2009 como Instituto Federal.

Expansão da Educação Superior e do PARFOR

Em 1980, o Brasil possuía 882 universidades e centros universitários em âmbitos variados: municipais, estaduais, federais e privadas. Esse número subiu para 973 em 1998 e para 2.391 em 2013. Esse quadro demonstra uma considerável ampliação (INEP, 2015). Considerando a matrícula nessas instituições, em 1980 eram 1.377.286 alunos matriculados e em 1998 essa matrícula subiu para 2.125.958. As instituições privadas contribuíram significativamente para esse aumento. Nesse período, elas passaram de uma matrícula de 248.359 para 767.349; enquanto as universidades federais contabilizaram o seguinte crescimento de 305.099 para 392.873, no mesmo período (INEP, 2015).

Entre 2007 e 2013, pode-se constatar a seguinte expansão: em 2007 a matrícula era 4.880.381 e subiu para 7.305.977 em 2013. Esse crescimento possui três causas principais: a primeira foi ampliação da matrícula nas instituições privadas em decorrência da política de bolsas parciais e integrais; a segunda foi matrícula dos institutos federais; e a terceira foi a ampliação do número de vagas nas universidades federais (INEP, 2015).

Outro indicador que subiu de forma surpreendente foi o número de cursos ofertados pelas IES (Instituições de Ensino Superior) que passaram de 4.908 em 1991 para 23.488 em 2005. É nesse quando de ampliação do número de instituições e da matrícula na educação superior que foi criado, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Portaria Ministerial nº 09 de 30 de junho de 2009.

Segundo relatórios do Ministério da Educação, o programa vem crescendo desde sua fundação. Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas; passou em 2013 para 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas ofertadas por 96 IES (INEP, 2013). Somente a título de exemplo, em 2013, a busca de vagas no programa estava assim distribuída: 78,92% por professores das redes municipais e 21,08% foi requerida pelos docentes das redes estaduais. Com relação ao tipo de turma observa-se que 71,07% das vagas foram solicitadas em cursos de Primeira Licenciatura, 26,31% em Segunda Licenciatura e 2,62% em Formação Pedagógica (CAPES, 2013)

Do total de matriculados no PARFOR, o estado do Pará (29,24%), Bahia (16,64%), Amazonas (10,92%), Piauí (9,92%) e Maranhão (5,18%) abrigam, juntos, 62,68%. De acordo com os dados do Censo essas unidades federativas registraram, respectivamente, os percentuais de 33,13%, 42,95%, 20,87%, 30,07% e 43,31% de funções docentes sem formação superior, ou seja, professores sem licenciatura.

Com relação a concentração geográfica das matrículas pode-se constatar que existe um total de 70.220 (83,85%) matrículas realizadas em turmas sediadas em 422 municípios do interior e 11.37 (16,15%) nas capitais. Isso indica que o PARFOR é uma política de formação com forte impacto na interiorização das ações universitárias (CAPES, 2013).

No Maranhão, o número de funções docentes chega: 106.739 (cento seis mil setecentos trinta e nove); desse total 46.232 (quarenta seis mil duzentos trinta e dois) não possuem cursos de licenciatura; dos quais 2.692 estão matriculados nos cursos oferecidos pela PARFOR. Nesse ritmo, o Estado concluirá formação de seu quadro em 17 anos (INEP, 2015). No Campus Codó, a matrícula do PARFOR conta com 133 alunos divididos em três cursos: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Essa matrícula representa 8% do total da matrícula do campus.

Funcionamento do PARFOR

Os professores das redes públicas que atuam na educação básica e que não possuem formação em nível de licenciatura ou atuam fora de sua área de formação, ou ainda aqueles que possuem graduação, mas não são licenciados estão aptos a realizarem a inscrição na Plataforma Freire¹, para concorrerem a uma das vagas ofertadas pelas IES que assinaram o Termo de Cooperação Técnica junto a CAPES.

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. As demandas das secretarias estaduais e municipais de educação são inseridas na Plataforma Freire e, posteriormente, analisadas pelos Fóruns Estaduais do programa, que em conjunto com IES definem os cursos a serem disponibilizados.

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 de capital e custeio para operacionalizar a formação.

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 1.3000 (mil e trezentos reais) e Professor Formador II, bolsa no valor de 1.100 (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 (INEP, 2015).

No Estado do Maranhão, três instituições assinaram o Termo de Cooperação Técnica e portanto estão aptas a oferecerem a formação, são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Universidade Estadual do Maranhão UEMA.

Avaliações do PARFOR: diversos olhares

As avaliações do PARFOR podem ser classificadas, de forma geral, em quatro grupos: as avaliações que consideram o programa uma boa iniciativa, as avaliações que alertam sobre a pouca abrangência de suas ofertas, as avaliações que demonstram a pouca articulação entre parceiros e, por último, as avaliações que consideram que o programa oportuniza uma formação pedagógica insuficiente.

Das avaliações positivas, pode-se relacionar o artigo apresentado no *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL)*, pesquisa de Prates (2012) que discorre sobre os sentidos e significados atribuídos ao curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande, no âmbito do PARFOR, para professores das redes públicas. Nesse trabalho, a pesquisadora expõe, a partir dos depoimentos dos alunos, que “existe uma valorização da formação recebida e o curso é visto como uma oportunidade, como um espaço para troca de experiências, além de ser considerado de boa qualidade” (PRATES, 2012, s/p.).

Exposição semelhante e feita por Anjos (2013), na qual explica a necessidade de uma compreensão do PARFOR como curso de formação inicial e também de formação continuada. Para ela, uma avaliação que considere somente o elemento formação inicial deixará de lado a experiência profissional dos alunos/professores do programa.

Já a avaliação feita por Lauande (2010) traz elementos interessantes. Ela reconhece as limitações na formação principalmente em relação ao período de oferta das disciplinas (férias e final de semana). Contudo, relata depoimento dos alunos sobre as conquistas que o curso (Pedagogia) oportunizou, tais como: “ministrar aulas com mais segurança; a melhora do relacionamento com os alunos; a utilização de metodologias inovadoras”.

Dos trabalhos que alertam para insuficiência de vagas está a investigação de Souza (2014). Nesse trabalho, a pesquisadora conclui que existe um hiato entre “a necessidade real” e o “real número de vagas” oferecidas no programa, na sua observação as vagas devem ser ampliadas.

Comprando os investimentos no programa pode-se visualizar que em 2009 foram investidos mais de 12 milhões. Já em 2013, o valor investido foi superior a 171 milhões, em números exatos: 171.919.765,09 (CAPES, 2013). A necessidade de ampliação do programa, pontuado por Souza (2014), parece ser compartilhada pelo Ministério da Educação, de acordo com análise da progressão dos gastos, mas um ponto adicional nessa avaliação é que o crescimento do programa é inferior a demanda reprimida.

A própria CAPES demonstra que existe grande discrepância entre os percentuais de professores que estão no programa e a demanda real. Nos estados do Piauí, Maranhão e Ceará, o percentual de professores sem formação respectivamente atendidos pelo programa são os seguintes: 9,92%, 5,18% e 1,54%. Esse dado demonstra a necessidade de maior ampliação do programa, além daquilo que vem sendo feito, em especial, nos estados com maior *déficit*.

Já a investigação de Menezes e Rizo (2013) observa a necessidade de maior articulação entre o Fóruns Permanentes de Apoio à Formação e as universidades públicas. Para as investigadoras, existe um “desencontro” entre as necessidades apresentadas pelos fóruns e as ofertas das instituições de ensino superior.

As críticas da pesquisa de Menezes e Rizo (2013) pode-se afirmar que foram superadas. Hoje, os cursos ofertados no programa são solicitados pelas secretarias (estaduais e municipais) de educação, via Plataforma Freire, e são aprovados pelos

fóruns estaduais em reunião conjunta com as instituições formadoras. Os fóruns permanentes só aprovam os cursos com resposta positiva das IES.

Das pesquisas que consideram a formação ofertada no programa de baixa qualidade, pode-se citar a dissertação de mestrado de Nascimento (2012). Trabalhando em uma perspectiva crítica, conclui que essa política termina por tornar precário o trabalho docente. Ao final indica que a expansão nesses moldes termina por fragilizar e impor uma jornada de trabalho extenuante para os docentes das instituições formadoras.

Nessa linha de raciocínio, a investigação de Neta (2015) demonstra uma análise negativa/pessimista do programa ao afirmar que este “não se revela condizente com o que se entende por uma formação teórica sólida”. Essas duas últimas avaliações pautaram suas análises em uma perspectiva teórica e documental. Portanto, pode-se dizer que não existe nessas avaliações uma apreensão das contradições inerentes a implementação do programa. Ou como afirma Arretche (2001), a implementação de “um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes”.

Além do ponto destacado por Arretche (2001), pode-se ainda considerar que o contexto em que o programa é implementado resulta em adequações necessárias a sua execução. Desse modo, é necessário reconhecer que o PARFOR é, na verdade, um programa diferente em cada instituições/contexto de sua implementação.

Buscar causas pontuais para o sucesso ou insucesso de uma política, programa ou projeto e deixar de olhar o “quadro” em sua complexidade é, certamente, um caminho não recomendado. Uma avaliação dessa natureza pode deixar de lado o conjunto complexo de informações do campo de aplicação e buscar somente os aspectos conceituais ou legais, mas sem considerar as fontes em seu conjunto.

Arretche (1998) e Baker (2001) descrevem que uma boa avaliação requer a busca de fontes variadas de informações, tais como: leis, outras pesquisas similares, documentos oficiais, entrevistas com implementadores, gerentes, informantes-chaves, beneficiados, relatórios internos, relatórios parciais, informações sobre as instituições executoras etc. Avaliar nessa perspectiva é olhar para o objeto a partir de uma visão complexa e tentar construir uma análise capaz de superar o senso comum, que não reproduza preconceitos e compreenda as dimensões políticas, legais, contextuais, culturais e operacionais envolvidas na execução de um programa, política ou projeto.

O que se pode concluir desse levantamento é que as avaliações que consideram o PARFOR uma boa iniciativa trabalharam a partir de entrevistas diretas com alunos e

professores formadores. Essas avaliações negligenciaram a análise institucional, documental, legal, referencial e contextual.

A mesma parcialidade pode ser dita sobre as avaliações que alertam sobre a pouca articulação entre os parceiros. Essas avaliações resultaram de um trabalho de constatação entre o ideal e o real, ou seja, o que está definido no decreto de criação do programa e o que está sendo realizado em termos de articulação entre os parceiros. As avaliações que criticam a pouca abrangência estão focadas nas análises das bases estatísticas, mas sem buscar compreender o processo e o contexto que produziram esses dados.

Por último, as avaliações que consideram que a formação ofertada pelo programa é precária partiram de um modelo de formação ideal que deveria ser atingido. Essas avaliações fazem uma crítica ao programa, mas sem investigar o programa em sua complexidade, sem considerar seus agentes, sem compreender o contexto e sem olhar o real desenvolvimento do programa. Ao contrário, estão presas a um conjunto de ideias definidas *a priori* sobre a insuficiência do programa e parece que a ida ao “campo” se deu com intuito de confirmar os conceitos já definidos previamente.

Um olhar dos estudantes sobre o PARFOR

Entrevistamos seis alunos do curso de Licenciatura em Matemática que estão no sexto período do curso. Os entrevistados foram três alunos e três alunas. As entrevistas foram feitas a partir de alguns tópicos que serviram como roteiro para o diálogo. Para realizar a análise das entrevistas construímos um mapa com as seis entrevistas e realizamos leituras horizontais e verticais. Essas leituras permitiram fazer aproximações, reduções e seleção de pontos mais relevantes.

Os alunos demonstraram que ao entrar no curso tinham muitas expectativas que em parte foram materializadas. Alguns pensavam que o curso daria a oportunidade para conhecer a Matemática oferecida pelas escolas de educação básica: Matemática do ensino fundamental ou a Matemática do ensino médio. O curso não atendeu essa expectativa, já que, a matriz curricular não distribui as disciplinas a partir do currículo da educação básica, ao contrário, as disciplinas oferecem um grau de complexidade bem maior do que alguns alunos estavam esperando.

Com a elevada complexidade desde as primeiras disciplinas, os estudantes tiveram que estudar com mais dedicação. Esse relato, contudo, não é feito em tom de crítica, mas em tom de desafio. Ou seja, os estudantes se sentiram desafiados além do que estavam esperando.

Outro registro importante é o fato de que os alunos relataram que estão aprendendo coisas além do que haviam imaginado. Nesse caso, é uma clara referência às disciplinas do campo educacional: Sociologia da Educação, Didática, Filosofia da Educação etc. É possível compreender que os estudantes aprovam a forma como são articuladas as disciplinas, mesclando conhecimentos matemáticos e conhecimentos das áreas de fundamentação pedagógica.

Sem exceção, os entrevistados relataram também que o PARFOR tem contribuído para uma prática profissional mais autêntica. O que é perceptível e foi relatado pelos alunos que o programa gerou impacto positivo em suas relações profissionais e pedagógicas. Em outros termos, estão mais confiantes na relação com os alunos, com outros professores e com os demais agentes escolares.

Como explicou uma das entrevistadas: “o curso tem ajudado muito em meu desenvolvimento profissional”. Um dos entrevistados explicou que “o curso contribui para que eu tenha uma compreensão melhor do meu trabalho como professor”. Surpreende dessas afirmações é que esses profissionais já tinham uma prática profissional consolidada, mas deixaram a vaidade de lado e incorporaram em suas práticas as lições aprendidas no curso de Matemática e, mais que isso, obtiveram resultados positivos.

No relato de dois dos entrevistados transparece uma relação entre teorias e práticas aprendidas no curso e como são incorporadas as práticas escolares desses profissionais. Os alunos, ao que parece, não caíram no falso dogma de afirmar que uma coisa é a teoria e a outra coisa é a prática. Como afirmou uma das entrevistadas: “toda teoria que aprendo coloco em prática. Contudo, faço as devidas adaptações que são necessárias para o nível e as necessidades de aprendizagens dos estudantes”.

É um ponto consensual entre os entrevistados que o fato de estar fazendo um curso superior repercute dentro da família. Passaram a ser mais respeitados pelos seus familiares e são apoiados a seguirem no curso. Esse é um efeito que Roche (2002) chama de transbordamento, ou seja, o programa atingiu um resultado e foi além daquilo que estava previsto em seu desenho original.

Os entrevistados relataram que houve uma melhoria na qualidade de suas aulas. Esse fato é atribuído ao aumento do conhecimento adquirido nas aulas, a ampliação do repertório de técnicas de ensino e uma melhor compreensão sobre o espaço da sala de aula.

A ampliação do repertório técnico e pedagógico permite ao professor desenvolver suas atividades de forma mais exitosa. No caso dos alunos do PARFOR que ingressaram no magistério sem uma licenciatura sentiram essa lacuna. Como afirmou uma das nossas entrevistadas “antes eu não tinha tanta segurança ao trabalhar certos conhecimentos matemáticos, mas hoje sinto mais segurança”.

Além da ampliação do repertório técnico os alunos relataram a melhoria de suas abordagens metodológicas. A diversificação dos procedimentos metodológicos permite ao docente produzir dinâmicas atrativas para apresentar os conteúdos aos estudantes.

A soma dos ganhos técnicos, com os ganhos pedagógicos resulta no que os entrevistados relataram como mais “confiança para atuar”. Professores que já estavam presos a um formato de fazer suas aulas consagrados pela prática; estão aos poucos modificando essas práticas e introduzindo novas maneiras de atuação. Essa combinação (técnica e pedagógica), adicionada à experiência profissional de muitos, está gerando práticas mais efetivas em termos pedagógicas e mais produtivas em termos de aprendizagem para os alunos.

Com relação a avaliação do curso e da instituição, os alunos se mostraram felizes e fizeram vários elogios. São gratos, afirmaram que a instituição tem um nome “forte” e, por isso, ficam felizes ao dizer onde estudam. Classificam o curso como bom, como oportunidade que pode abrir portas na profissão. Percebe-se que ser aluno do IFMA, para alguns, é um status e gostam bastante. Afirmaram que fazer um curso superior é, realmente, a realização de um sonho que alguns acreditavam muito distante ou, até mesmo, impossível.

Os documentos e a gestão do PARFOR

As informações encontradas nos documentos do IFMA e no website sobre o PARFOR são insignificantes. O portal do IFMA – principal fonte de informação da Instituição junto à comunidade – só dispõe de uma breve apresentação do programa em 13 linhas. Nessa descrição, não há qualquer tipo de orientação útil. Por exemplo, não é

possível saber como ingressar no programa, quantos alunos estão matriculados no programa, quantos alunos já foram formados, como é o funcionamento do programa etc.

Uma outra informação que demonstra o pouco espaço institucional do programa dentro do IFMA e a ausência de um alinhamento do programa junto as demais ações do Instituto. O Plano de Desenvolvimento Institucional, principal documento de planejamento do IFMA, não apresenta sequer uma linha sobre o PARFOR; para não dizer que o programa foi totalmente esquecido, há uma única citação sobre sua existência no campus Zé Doca. Outro documento importante do Instituto, que sequer dar conta da existência do PARFOR, é o Projeto Político Institucional (uma espécie de Projeto Política Pedagógico). Não há uma referência, uma citação, sobre as ações do programa.

O silêncio, nesse caso, fala bastante e mostra, pelo menos no plano documental, que o PARFOR ocupa uma nota de rodapé na política de ensino superior do IFMA. Demonstra a ausência de uma reflexão sobre as diretrizes do programa e uma desatenção dos gestores e demais instâncias responsáveis pelo desenho da política de ensino superior da instituição. Como diz Arretche (2001), é na prática que os programas e as políticas são, realmente, concretizados e, no caso do PARFOR do Campus Codó, essa afirmação é de fato correta.

Em diálogo a partir de um roteiro com tópicos abertos com o coordenador local e com a secretaria do programa, foi possível visualizar conquistas e desafios do programa. Das conquistas do programa, a disponibilidade do transporte gratuito, a abertura da biblioteca aos sábados, alimentação gratuita para os alunos no restaurante universitário e a mudança de horário das aulas de sábado e domingo para sexta e sábado.

O transporte para os alunos é crucial para garantir a continuidade no curso, uma vez que o Campus Codó está localizado a cinco quilometro de distância da cidade e muitos alunos não possuem veículos a oferta de transporte é essencial. O transporte dos estudantes foi uma decisão da direção do Campus Codó. O trajeto é feito pelos veículos da instituição e sem nenhum tipo de cobrança.

Outra conquista da coordenação local e dos alunos foi a decisão de abrir da biblioteca do campus aos sábados. Após várias solicitações, a direção foi convencida dessa necessidade, pois é uma forma de facilitar o acesso dos alunos às obras literárias e, também, o acesso aos computadores e internet disponíveis na biblioteca.

Cabe acrescentar nessa lista de conquistas a gratuidade da alimentação para os alunos do PARFOR (Química, Biologia e Matemática) no restaurante universitária. Essa é a conquista mais importante do ponto de vista da permanência dos estudantes. Antes dessa liberação os alunos tinham levar alimentação ou improvisar lanches, já que, muitos não tinham como ir para cidade se alimentar no intervalo das aulas.

Faz-se necessária, também, evidenciar a mudança de horário no funcionamento do programa é avaliada como vitória relevante. As aulas ocorriam aos sábados e aos domingos e atrapalhava a vida dos alunos que moravam ou trabalhavam distantes do campus, porque teriam que trabalhar na segunda pela manhã e nem sempre encontravam transporte no domingo à noite. Detectada essa dificuldade e com anuência da gestão, as aulas foram remanejadas para as sextas feiras e sábados deixando o domingo livre para os alunos se deslocarem para suas residências ou locais de trabalho.

São quatro os desafios relatados pela coordenação local: 1) a participação dos alunos nos eventos do campus; 2) os atritos com a coordenação de ensino; 3) o grande desequilíbrio de conhecimentos entre os alunos; e 4) ausência de uma sala para coordenação.

Participação dos alunos nos eventos do campus sempre foi complicada, pois raramente ocorrem na sexta ou no sábado e os alunos apenas ficam sabendo da realização de alguns encontros, seminários e ficam insatisfeitos. Quando há qualquer evento, a coordenação solicita reserva de vagas para os alunos, mas são poucos os que têm disponibilidades além dos dias e horários das aulas. Essa é uma situação ainda não resolvida. Já os atritos com a direção de ensino são, segundo a coordenação, decorridos da falta de compreensão da gestora. São frequentes as reclamações e alegações que as impressões do programa acabam com as impressoras e tonners disponíveis; fica a sensação de que as ações do PARFOR são ilegítimas. Com relação ao desequilíbrio de conhecimentos entre os alunos é um elemento que os professores discutem com a coordenação, no sentido de buscar um caminho pedagógico. Como as turmas são formadas por discentes jovens no magistério e outros veteranos, alguns com bagagem de conhecimento e outros com formação frágil, torna-se desafiador para os educadores comunicarem para todos de modo a garantir aprendizagem.

Por último, a coordenação local explicou que não tem sala de trabalho para a coordenação local. O coordenador e a secretaria usam os equipamentos da sala de registros escolares. Esse uso, às vezes, causam contratemplos, pois o registro escolar tem seus trabalhos rotineiros.

Considerações finais

Ao focar os múltiplos elementos elencados nessa breve avaliação, pode-se questionar a amplitude dos dados ou mesmo porque focar esses elementos quando se pode focar em apenas parte desses elementos de forma mais aprofundada?

A escolha desses pontos abordados parte do princípio de que é preciso discutir as múltiplas determinações do objeto para demonstrar que ele não é um dado nele próprio. Mas é parte de um contexto educacional influenciado por elementos de ordem social, política, cultural, econômica e ideológica. Dessa maneira, pode-se afirmar, a partir dos dados analisados, uma considerável expansão do programa, mas demonstram que essa expansão ainda não possibilitou o ingresso de todos os professores aptos. Fica evidenciado a necessidade de ampliação das vagas em todo Brasil, em especial nos estados com maiores demandas nas regiões Norte e Nordeste.

A pesquisa teve como ponto de partida uma exposição da ampliação do ensino superior para situar o contexto em que o PARFOR foi criado, em 2009; a retomada de alguns trabalhos avaliativos já desenvolvidos sobre o programa e os elementos que caracterizam o programa no campus avaliado. A pesquisa identificou percepções diversas sobre o programa em vários trabalhos de pesquisa já realizados; observou-se que o PARFOR foi criado em momento da expansão da educação superior; os estudantes entrevistados demonstraram elevado nível de satisfação com a formação do PARFOR e a coordenação local faz um balanço de diversas conquistas e obstáculos.

Do ponto de vista dos estudantes, o PARFOR vem alcançando bons resultados. Porque, o programa está conseguindo impactar na vida profissional dos professores/estudantes, ao mudar suas práticas, agregando novos conhecimentos e contribuindo para qualificar pedagogicamente suas intervenções pedagógicas. A afirmação dos estudantes sobre os benefícios pedagógicos do programa desmonta a tese de alguns pesquisadores sobre a ineficiência da formação obtida pelos alunos do PARFOR. A entrevista com os alunos confirma as pesquisas que atribuem a essa política pública um impacto positivo na carreira dos professores/discentes.

Sobre a gestão do programa é possível observar duas situações distintas. Primeira situação é a não incorporação do PARFOR como uma política pública do IFMA ao ponto do programa ser esquecido nos documentos oficiais. Ao contrário disso,

a gestão local tem conseguido conquistas importantes para o bom funcionamento do programa, mesmo com algumas questões ainda não resolvidas, as condições oferecidas pelo campus permitem razoáveis condições de funcionamento.

Mesmo com todos os pontos a serem melhorados o PARFOR, desenvolvido pelo IFMA do Campus Codó, é uma política exitosa. Esse êxito decorre, principalmente, da ambientação do programa as condições dos professores/estudantes e do trabalho da coordenação local.

Referências

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: MELO, E.M. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez. 1998.

_____. 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.

ANJOS, J.C. **Formação de professores no curso de pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2013.

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.

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.

_____. 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.

_____. **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 2016.

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

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 2015.

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

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.

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.

_____ **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.

_____ **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 novembro de 2016.

_____ **Resumos técnicos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em 3 de novembro de 2016.

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.

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.

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.

NETA, A.R.S. **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.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/.pdf>. Acesso em 10 de fev/2015.

PRATES, D.C. **PARFOR**: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a construir o ser e o fazer docente. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL), 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/pdf>. Acesso em 20 de mar/2015.

Francisco da Silva Paiva
Jaíra Alcobaça Gomes

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.

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-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

[24782014000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 16 de jun/2015.

ⁱ A Plataforma Freire é uma plataforma online, criada pelo Ministério da Educação e serve como porta de entrada dos professores da educação básica no PARFOR.