



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre o
Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no
estado do Rio Grande do Norte**

Lorena Lins Damasceno

BRASÍLIA
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre o
Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no
estado do Rio Grande do Norte**

Lorena Lins Damasceno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB, sob orientação da Professora Doutora Gírlene Ribeiro de Jesus, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política e Gestão da Educação

BRASÍLIA

2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre o
Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no
estado do Rio Grande do Norte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB, sob orientação da Professora Doutora Girlene Ribeiro de Jesus, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Política e Gestão da Educação

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Orientadora
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo

Membro interno
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

Membro externo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo incentivo e apoio;

À Professora Girlene Ribeiro de Jesus, pela paciência e pela atenciosa e competente orientação;

Ao Professor Cleyton Gontijo, pela atenção e pelas valiosas contribuições na etapa de qualificação deste trabalho;

À Izabel e aos meus colegas da Capes, em especial a equipe da CAF, pelo apoio de sempre e pela compreensão durante o tempo que necessitei me dedicar a este trabalho;

Aos Coordenadores Gerais do Parfor do Rio Grande do Norte, pela disponibilidade em contribuir com minha pesquisa;

Aos Professores do PPGE/UnB, que contribuíram, cada um à sua maneira, para a ampliação dos meus conhecimentos sobre educação;

Aos grandes amigos de sempre, Catarina, Mariana, Tatiana e Swamy por terem me conduzido, de alguma forma, até aqui. A vocês todo o meu amor e admiração;

Aos novos amigos que essa jornada me trouxe, Mayra, Thays e Alisson, pelo compartilhamento, trabalho em equipe e apoio mútuo;

Ao meu amor, Gustavo, pelo companheirismo e inspiração diários;

Ao meu filho, Daniel, meu tudo.

“O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana.”
(TEIXEIRA, 1963)

RESUMO

No Brasil existem mais de 440 mil professores da educação básica atuando em sala de aula sem formação em nível superior. Esse é um dado inquietante, considerando-se a profusão de dispositivos legais existentes no país que regulam a formação de professores para a educação básica, estabelecendo os níveis, os locais, e os prazos para que todos os docentes obtenham a formação adequada. A presente dissertação tratou do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), e teve como objetivo analisar a implementação desse Programa no estado do Rio Grande do Norte. Para o alcance desse objetivo, nosso estudo se fez à luz da legislação referente à formação de professores da educação básica em vigor; da articulação entre os entes federados para o desenvolvimento das políticas de formação; da produção acadêmico-científica sobre o tema; e dos desafios enfrentados pelos agentes implementadores do Parfor. O recorte temporal considerou o período entre os anos de 2009 e 2018. A fim de descrever os dados de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte, realizamos um levantamento quantitativo sobre o programa, utilizando como fonte de dados a Plataforma Freire. Para a análise da atuação dos entes federados e da articulação estabelecida entre eles (com o intuito de implementar do Programa), foram consultados os instrumentos legais que regulamentam o programa e que estabelecem as atribuições de cada ente. Também se recorreu ao Acordo de Cooperação Técnica firmado entre eles, bem como às atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Para analisar a gestão do Programa no âmbito das Instituições de Ensino Superior, foram utilizadas, como procedimento metodológico central, cinco entrevistas semiestruturadas, realizadas com atores responsáveis pela implementação do Programa na esfera local: os Coordenadores Gerais do Parfor. Os resultados obtidos indicaram que o programa se desenvolveu a partir de uma profícua articulação entre a Capes, as IES e a Secretaria de Estado da Educação, com destaque para a atuação do FEPAD/RN que se mostrou uma instância com potencial para materializar o regime de colaboração. Não houve, entretanto, grande engajamento e apoio por parte das redes municipais, o que levou as instituições formadoras a assumirem atribuições além daquelas definidas no desenho inicial do Programa. Em que pesem as fragilidades apresentadas, ocorreu um enriquecimento recíproco no desenvolvimento dos cursos de licenciatura do Parfor, já que os seus discentes são professores em exercício, que vivenciam diariamente a realidade da escola de educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores, Parfor, Política Educacional.

ABSTRACT

In Brazil, there are more than 440 thousand basic education teachers working in the classroom without a higher education degree. This is disturbing given the profusion of existing legal provisions in the country that regulate teacher education for basic education, setting the levels, locations, and deadlines for all teachers to obtain appropriate training. This dissertation dealt with the National Plan for Training of Basic Education Teachers (Parfor) and aimed to analyze the implementation of this Program in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. To achieve this goal, our study was conducted in light of the legislation regarding the formation of basic education teachers in force; the articulation between the federated entities for the development of the formation politics; the academic-scientific production on the subject; and the challenges faced by Parfor implementing agents. The timeframe considered the period between 2009 and 2018. In order to describe Parfor's implementation data in Rio Grande do Norte, we conducted a quantitative survey on the program, using the Freire Platform as a data source. For the analysis of the performance of the federated entities and the articulation established between them (in order to implement the Program), the legal instruments that regulate the program and that establish the attributions of each entity were consulted. There was also recourse to the Technical Cooperation Agreement signed between them, as well as to the minutes of the meetings of the Permanent State Forum to Support Teacher Training. To analyze the management of the Program within the Higher Education Institutions, five semi-structured interviews with actors responsible for the implementation of the Program at the local level (Parfor's General Coordinators) were used as the central methodological procedure. The results obtained indicated that the program was developed from a fruitful articulation between Capes, IES and the Secretary of State for Education, with emphasis on the performance of FEPAD / RN, which proved to be an instance with the potential to materialize the regime of collaboration. However, there was no great engagement and support from the municipal networks, which led the training institutions to assume responsibilities beyond those defined in the initial program design. Despite the weaknesses presented, there was a reciprocal enrichment in the development of Parfor's undergraduate courses, since its students are acting teachers, who daily experience the reality of the basic education schools.

Keywords: Teacher Training, Parfor, Educational Policy.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/RN – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMFOR - Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTC/EB – Conselho Técnico Científico da Educação Básica
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED – Diretoria de Educação a Distância
DIREDE – Diretoria Regional de Educação
EDUCACENSO – Censo da Educação Básica
FEPAD – Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
IFESP – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SEEC – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SINTE/RN – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte
SISU - Sistema de Seleção Unificada

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal do Semi-Árido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Municípios com turma do Parfor implantada (2009 - 2018)	37
Figura 2 - Abrangência do Parfor no estado do Rio Grande do Norte	52
Figura 3 - O Triângulo do Conhecimento	75

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Eixos analíticos e fontes de dados	48
Quadro 2 - Apoio técnico administrativo das IES do Rio Grande do Norte para implementação do Parfor	67
Quadro 3 - Como os Coordenadores Gerais do Parfor avaliam o modelo de financiamento do Parfor	70
Tabela 1 - Oferta e matrículas do Parfor	33
Tabela 2 - Distribuição das matrículas do Parfor por estado	34
Tabela 3 - Número de matrículas do Parfor por curso	37
Tabela 4 - Cálculo do valor do custeio do Parfor por turma	40
Tabela 5 - Valor da bolsa por modalidade	41
Tabela 6 - Valores nominais investidos por ano (2011 - 2017)	41
Tabela 7 - Evolução das ofertas de vagas do Parfor no Rio Grande do Norte (2009 - 2018) ..	50
Tabela 8 - Distribuição da oferta do Rio Grande do Norte por tipo de curso	51
Tabela 9 - Distribuição das turmas do Parfor por município-sede (RN)	51
Tabela 10 - Número de docentes da educação básica da rede pública por situação funcional e dependência administrativa	58
Tabela 11 - Projeção e efetivação da oferta de cursos e vagas no Parfor do Rio Grande do Norte (2009 - 2011)	59
Tabela 12 - Valores investidos por IES do Rio Grande do Norte (2012 - 2018)	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
1.1 A Formação de professores e as reformas educacionais dos anos 1990	18
1.2 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	23
1.2.1 A Política Nacional de Formação e as novas atribuições da Capes	24
2. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR	29
2.1 O Parfor no contexto da Política Nacional de Formação: gênese e desenvolvimento	29
2.2 O Parfor na modalidade presencial: metodologia e abrangência	31
2.2.1 Financiamento do Parfor pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).....	40
3. METODOLOGIA	43
3.1 Percurso metodológico.....	43
3.1.1 Amostra	45
3.1.2 Instrumentos e Procedimentos para a obtenção de dados	45
3.1.3 Procedimentos para análise dos dados	47
3.2 Coordenadores gerais do Parfor: breve caracterização dos sujeitos entrevistados.....	48
4. A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	49
4.1 Caracterização do Parfor no estado do Rio Grande do Norte	49
4.2 Articulação institucional para implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte.	54
4.2.1 O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Norte (FEPAD/RN).....	55
4.2.2 Atuação das IES para a implantação do Parfor	59
4.2.3 Articulação das IES com as Secretarias de Educação para a implementação do Parfor	63
4.3 Aspectos operacionais do Parfor nas IES do Rio Grande do Norte	66
4.4 Avaliação do processo de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte: o olhar dos Coordenadores Gerais	71
4.4.1 Fatores facilitadores e inibidores do processo de implementação do Parfor.....	71
4.4.2 Contribuições do Parfor para as IES do Rio Grande do Norte: aproximações entre educação superior e educação básica	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os Coordenadores Gerais do Parfor	92
APÊNDICE B – Análise de Conteúdo das Atas do FEPAD/RN	93
APÊNDICE C – Análise de Conteúdo das Entrevistas	97

INTRODUÇÃO

No Brasil existem mais de 440 mil professores da educação básica atuando em sala de aula sem formação em nível superior (BRASIL, 2018). Esse é um dado inquietante, considerando-se a profusão de dispositivos legais existentes no país que regulam a formação de professores para a educação básica, estabelecendo os níveis (superior), os locais (Universidades e Institutos Superiores), e os prazos para que todos os professores obtenham a formação adequada.

O reconhecimento da importância da formação e da valorização do professor para a melhoria da qualidade da educação é um consenso no âmbito dos discursos acadêmicos e políticos, e tem sido cada vez mais enfatizado no escopo das legislações concernentes à política educacional brasileira.

A Constituição de 1998 foi, dentre as tantas que tivemos, aquela que mais se debruçou sobre o tema educação e destacou a garantia do padrão de qualidade do ensino ministrado como princípio constitucional da educação nacional, conforme previsto no artigo 206, inciso VII, da Carta Magna. Em ato contínuo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, estabelece, em seu Art. 42, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Esses marcos legais, juntamente com os dois Planos Nacionais de Educação – um, com vigência de 2001 a 2010 e outro, com vigência de 2014 a 2024 - são os principais instrumentos de defesa do direito à educação no Brasil e, como consequência deles, se fez necessária uma expansão física das redes educacionais, bem como uma ampliação do quadro de professores para atender a essa expansão e assim, abriram caminho para uma proliferação de normas, regulamentações e criação de políticas públicas voltadas à universalização do direito à educação.

Uma vez reconhecida a importância da formação docente para a garantia da qualidade do ensino, que é um preceito constitucional, concordamos com Demo (2002), na afirmação de que o professor é “o profissional dos profissionais” e que ele precisa, portanto, ser “a cara da formação primorosa”. Assim, pela importância estratégica da profissão, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos.

Nessa perspectiva, Neto e Maciel (2011, p.73) afirmam que “é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz

para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constante e profundas transformações”. Faz-se necessário, portanto, que o poder público tome iniciativas e desenvolva políticas que promovam a formação inicial e continuada de professores para garantir o princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras. “São iniciativas necessárias, oportunas e respondem a duas questões historicamente desafiadoras: a formação como responsabilidade individual do profissional da educação e sua dificuldade ou impossibilidade de acesso às universidades públicas.” (VIEIRA, 2008, p.26)

Observa-se que foi há pouco mais de uma década, que a formação de professores passou a ocupar um papel central para o Governo Federal, traduzindo o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho, pela formação e pela carreira docente. Antes disso, as políticas docentes no país ocorriam de forma fragmentada e dispersa, sem diálogo entre os programas de formação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior e as reais demandas das redes de educação básica.

Nesse sentido, inaugurou-se, então, um conjunto de ações com o objetivo de promover, em regime de colaboração, o atendimento articulado das demandas de formação dos professores da educação básica. Essa articulação, apoiada por um grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação, veio delinear uma política nacional de formação docente, que se coadunava com a perspectiva de criação de um Sistema Nacional de Educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A formação docente, diante desse contexto, ampliou seu espaço na agenda nacional, com a criação de diversos projetos e programas governamentais, com o crescimento das pesquisas sobre o tema e, também, com a reformulação das políticas específicas voltadas para a melhoria dos índices de desempenho dos alunos e das escolas da rede pública de educação básica.

A configuração da atual política de formação docente começou a ser desenhada no ano de 2007, mais precisamente a partir da Lei 11.502/2007, que alterou a estrutura da Coordenação de Pessoal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, acrescentando às suas atribuições, antes voltadas exclusivamente ao Sistema Nacional de Pós-graduação, a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica nas modalidades presencial e a distância. Esta nova atribuição foi ratificada pelo Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Nosso objeto de estudo foi definido a partir de minha inserção na Capes, como servidora do quadro permanente desse órgão. Desde junho de 2009, tenho atuado na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, que é responsável pela implementação de diversos programas voltados à formação docente, dentre os quais destaco o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, criado sob a égide da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e sobre o qual nos debruçaremos de forma mais aprofundada neste trabalho.

O Parfor é um programa de formação inicial de professores em serviço, criado para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009. Trata-se da oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, com o objetivo de garantir a esses professores a formação específica exigida pela LDB.

Diante das motivações expostas, este estudo está vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, abordando a legislação em vigor, referente à formação de professores da educação básica; a articulação entre os entes federados para o desenvolvimento das políticas de formação; a produção acadêmico-científica sobre o tema; e os desafios enfrentados pelos agentes implementadores do Parfor.

O programa possui grande complexidade em sua gestão, pois supõe a ação integrada de diversos níveis de governo. A implementação do Parfor, no âmbito de cada estado, é desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em articulação com as secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com o Governo Federal, por intermédio da Capes.

Todos os Estados da Federação aderiram ao Programa, com exceção de Alagoas, Sergipe, Goiás e Minas Gerais. As regiões Norte e Nordeste são as que congregam o maior número de professores atendidos pelo Programa. Isso é compreensível, visto que essas são as duas regiões do país com a maior porcentagem de professores sem nível superior.

As ações desenvolvidas por cada estado Brasileiro ocorreram das formas mais variadas, devido à própria configuração do país, que apresenta uma grande diversidade de ordem cultural, política, social e econômica. Portanto, diante dessas várias experiências vivenciadas nas unidades da federação e passados 10 anos após sua criação, o programa já conta com um número significativo de cursos concluídos e de professores formados, o que torna possível analisarmos como se deu a implementação do Parfor nos estados.

O Rio Grande do Norte foi um dos estados pioneiros na implantação do Programa, contando com a participação de todas as suas IES públicas – Instituto de Educação Superior

Presidente Kennedy (IFESP), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – as quais apresentaram uma destacada capacidade de interiorização da oferta de cursos de licenciatura, principalmente as da esfera estadual.

Em razão desse pioneirismo do estado do Rio Grande do Norte e da articulação entre as instâncias de gestão partícipes no desenvolvimento do Parfor, optou-se por situar esse estado como *locus* de nossa investigação, tendo a seguinte questão norteadora: como se deu a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte?

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi analisar o processo de implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte. Nosso recorte temporal foi escolhido com o intuito de contemplar desde as primeiras turmas do programa, iniciadas no segundo semestre de 2009 até o ano de 2018, quando houve uma reformulação do desenho do Programa com a abertura do Edital Capes nº 19/2018, após intensa mobilização das secretarias de educação e das IES, em decorrência de um período de dois anos sem abertura de vagas no âmbito do Programa.

A partir da questão central que norteou esse estudo, levamos em consideração as contribuições de Arretche (2001), quando afirma que para se fazer avaliações menos ingênuas de programas, é prudente, sábio e necessário admitir que a implementação modifica as políticas públicas. Isso quer dizer que a concepção original é apenas uma das dimensões da vida de um programa e que, na realidade, a implementação efetiva, tal qual se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam no dia a dia do desempenho de suas funções.

Assim sendo, ao procurarmos analisar o Parfor como uma política pública que foi elaborada no âmbito do Governo Federal, mas implementada nos estados e municípios, por intermédio de Instituições de Ensino Superior, percebemos que são essas IES que acabam determinando a natureza, a quantidade e a qualidade dos cursos oferecidos e são elas que têm a prerrogativa de, de fato, fazer a política.

De forma articulada ao objetivo mais amplo da nossa pesquisa, tivemos, ainda, como objetivos específicos:

Analisar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída por meio do Decreto 6.755/2009 e a atuação da Capes na gestão dessa Política;

Caracterizar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no contexto dessa política; e

Compreender os aspectos políticos e operacionais da implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, com enfoque na gestão institucional das IES.

Com o intuito de contemplar os objetivos apresentados, nosso trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o contexto atual da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, fazendo uma breve contextualização sobre a trajetória da Política Nacional de Formação, à luz da legislação que a instituiu e regulamentou, bem como das literaturas pertinentes ao tema. Esse capítulo discute, ainda, a inserção da Capes na coordenação dessa política e aponta os principais programas e ações vigentes, no âmbito do Governo Federal, voltados à formação e valorização docente.

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

Para esclarecermos o percurso metodológico percorrido para o alcance dos nossos objetivos, o terceiro capítulo detalha nossa abordagem de pesquisa, os procedimentos e as amostras utilizados, além de descrever os instrumentos e os participantes da pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo, serão apresentados os resultados de nossas análises sobre o processo de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte, contemplando tanto os aspectos políticos da interação entre os diversos agentes envolvidos, quanto os aspectos operacionais experimentados pelas IES participantes. Nesse sentido, procuramos compreender a articulação institucional que deu início à implementação do Programa, a atuação das IES, os fatores facilitadores e/ou inibidores desse processo e as possíveis contribuições que o Parfor proporcionou às instituições formadoras, a partir da visão dos Coordenadores Gerais.

1. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um marco significativo que impulsionou as discussões acerca da formação de professores no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que trouxe a educação como um direito social e, em seu artigo 206, determinou a “garantia do padrão de qualidade” como um dos princípios do ensino ministrado no país. Posteriormente, outros princípios importantes relacionados aos docentes foram incorporados à Constituição, por meio da Emenda Constitucional 53 de 2006. São eles: a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, os planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” Dessa forma, fica sinalizada na Carta Magna a centralidade do papel do professor para viabilizar uma educação de qualidade.

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

Cabe esclarecer que quando nos referirmos, neste trabalho, à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, consideraremos aquela instituída pelo Decreto 6.755/2009, pois, apesar de revogado, foi sob a égide desse dispositivo legal que se instituiu o Parfor e que são desenvolvidos até a atualidade diversos outros programas de formação docente do Ministério da Educação.

Nesse sentido, o foco central deste capítulo é a discussão sobre essa Política, que se traduz num conjunto de iniciativas do Governo Federal para atender às demandas por formação inicial e continuada exigidas pela Lei 9394/96 (LDB). Para isso, primeiramente consideramos importante resgatar, mesmo que resumidamente, o lugar dado à formação docente nas diferentes legislações que orientaram o estabelecimento das políticas educacionais nas últimas décadas, sobretudo nos anos 1990, cuja conjuntura histórica foi permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que se refere às

transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas desse período, destacaram-se aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

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

Nos últimos decênios do século XX foram desencadeadas reformas educacionais que colocaram a figura do professor em evidência, atribuindo novos significados ao papel desse profissional. Esse processo estava inserido num amplo movimento de reformas neoliberais que vinham ocorrendo na América Latina, sob a influência de organizações multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial, tendo como foco central a expansão da educação básica. Compreendemos, contudo, esse período como um momento repleto de contradições e lutas por projetos de formação de professores. Se as reformas neoconservadoras ganharam adeptos em escala mundial, através dos acordos que pautavam uma agenda internacional para a educação, podemos visualizar da mesma forma, embates locais, ligados especialmente aos movimentos dos trabalhadores em educação. Exemplificando, ao longo do período de redemocratização ganhou força o debate sobre a formação docente com a participação de educadores e entidades político-acadêmicas da área, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). (FREITAS, 2007).

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

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

Entretanto, é importante perceber o jogo político e ideológico que dá significados distintos aos discursos. A própria demanda por uma educação para as camadas populares pode ganhar contornos conservadores a depender de quem “utiliza” o discurso como um argumento político, sobretudo. Essa nova concepção de escola, exige uma nova concepção de professor e a ele é demandada uma profissionalização que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), é uma posição problemática em si mesma, pois com essa afirmação pressupõe-se que ele não é profissional. O sentido dessa “profissionalização” apontado pelas autoras e a lógica que está por trás dela estão presentes em documentos dos organismos multilaterais e nacionais. Cabe ressaltar ainda, que a construção da imagem do professor como um não profissional criou condições para a proposição do projeto da reforma, cujas intenções ultrapassam o campo da preocupação com a qualificação dos docentes. Segundo as autoras, “o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82)

No Brasil, nos anos 90, que foram nomeados de “Década da Educação”, a educação e a formação de professores assumiu importância estratégica para as reformas educativas. (FREITAS, 2002). Segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 530), O argumento de que a escola e o professor estavam em crise foi exaustivamente usado pelos arautos do neoliberalismo. Os baixos indicadores educacionais, apresentados como decorrência da ‘crise de eficiência’ da escola e da ‘incompetência’ do professor, foram utilizados ad nauseam para justificar a implantação de uma política de profissionalização de docentes e gestores da educação [...] Pedia-se ao professor que abandonasse seu papel tradicional - o de produtor do insucesso escolar – e assumisse seu papel moderno - o de protagonista da reforma! Nesse sentido, os anos 90 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), a ênfase no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2000). Destaca-se ainda o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva. A ação educativa, desde então, vem sendo centrada na figura do professor, da sala de aula, dos conteúdos e nas avaliações.

Esse ideário construído pelas Organizações Multilaterais, pelo Estado e pelos intelectuais envolvidos, tinha a preocupação de criar um consenso em que se torna imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem Capitalista. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015)

Se por um lado, isso demonstra o reconhecimento da importância do professor no cenário educacional, por outro lado recai sobre ele a “responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82). Dessa forma, o sucesso ou o fracasso escolar seria considerado, nesse contexto, uma consequência direta da (má) formação do professor.

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

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

Esse contexto caracteriza o surgimento da LDB nº 9394/96, que em seu Art. 13 estabeleceu o zelo pela aprendizagem dos alunos como uma das incumbências atribuídas aos docentes. Além disso, destacou o caráter profissional de sua formação, que deveria ser realizada em universidades e institutos superiores de educação, estabelecendo o prazo de dez

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

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

anos para que a formação docente fosse feita exclusivamente em nível superior. (WEBER, 2000).

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

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

Outro importante elemento impulsionador das discussões sobre a formação e profissionalização docente foi o Plano Nacional de Educação. Sabe-se que o projeto submetido ao Congresso Nacional pelo Governo Federal foi apenas à proposta de Plano Nacional de Educação elaborada por diversos setores da sociedade brasileira e também encaminhada por intermédio de partidos políticos para apreciação do Congresso. Em ambas as propostas, são destacadas as questões referentes à formação de professores, destacando o nível de titulação requerido para a atuação na educação básica e ao locus da formação em nível superior. (WEBER, 2000). Essas são questões polêmicas que ainda fazem parte dos debates entre especialistas, sociedades científicas, associações e governo.

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

professores, que deveriam ser alcançadas mediante cooperação dos entes federados num prazo de dez anos a partir da publicação do Plano.

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

O reconhecimento da formação e da valorização do professor como instrumento de desenvolvimento e modernização da sociedade é um consenso no âmbito dos discursos acadêmicos e políticos, e tem sido cada vez mais enfatizado no escopo das legislações concernentes à política educacional brasileira. Se por um lado, o docente tem sido desvalorizado em termos de status profissional, por outro, é considerado um agente decisivo na construção do futuro. (LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 2000)

A construção desse ideário ganhou reforço a partir das reformas educacionais dos anos 90 e permanece presente na lógica das políticas de formação de professores vigentes atualmente. Há uma profusão de dispositivos legais existentes no país que regulam a formação de professores para a educação básica, estabelecendo os níveis (superior), os locais (Universidades e Institutos Superiores), e os prazos para que todos os professores obtenham a formação adequada. Soma-se a isso as recomendações e instrumentos normativos emitidos pelos organismos nacionais, mundiais e multilaterais.

Cabe ressaltar que tais dispositivos e recomendações se coadunam com o interesse do mercado na formação do chamado “trabalhador de novo perfil”, com maior competência técnica e atitudinal para responder aos desafios da sociedade capitalista. O professor, portanto, não escaparia a essa regra e sua formação é moldada nesse sentido, entre discursos, metodologias, categorias e conceitos que descaracterizam e esvaziam de sentido o

seu trabalho além de reforçar a responsabilização docente e a proletarização desse profissional.

Emerge daí um desafio às instituições formadoras no sentido de proporcionar uma formação para a resistência à ideologia capitalista, instrumentalizando o professor com conhecimentos teóricos e filosóficos sólidos, que proporcionem a reflexão crítica sobre sua práxis educativa, seu trabalho e o significado social da escola.

1.2 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

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

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

A política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto 6.755/2009, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. Antes, porém, de tratarmos sobre a organização estabelecida por esse Decreto, devemos abordar, brevemente, a trajetória pela qual foi delineada a configuração dessa Política.

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR é um instrumento no qual cada rede realiza um minucioso diagnóstico de sua realidade

educacional. Dentre as dimensões que estruturam o PAR, está a Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. Dessa forma, por meio do PAR, os estados e municípios analisaram suas necessidades em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias com o objetivo de assegurarem aos seus docentes a formação exigida pela LDB. Entendemos esse planejamento como um avanço no processo de responsabilização do poder público pela formação docente.

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

Os sucessos alcançados pela pós-graduação brasileira a colocam entre as mais importantes do mundo. Além disso, esse nível de educação também é reconhecido por sua qualidade. “Desde o final dos anos 1960, nossa pós-graduação vem sendo submetida a um conjunto consistente de políticas que lhe permitiu crescer e, ao mesmo tempo, manter a qualidade.” (BALBACHEVSKY, 2015). Isso ocorreu devido ao sofisticado sistema de avaliação, realizado periodicamente, que estabeleceu padrões mínimos de qualidade acadêmica, vinculando o apoio técnico e financeiro da Capes ao desempenho dos programas de pós-graduação das IES.

Os programas de pós-graduação propiciaram, ainda, a criação de um locus privilegiado para a disseminação da produção intelectual de alta qualidade, levando o Brasil a ocupar, em 2018, o 12º lugar no mundo em termos do número de artigos publicados em periódicos indexados (NATIONAL SCIENCE BOARD, 2018).

A política de pós-graduação no Brasil coordenada pela Capes pretendeu, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, depois se dedicou à avaliação do desempenho do sistema de pós-graduação e, por fim, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa e da produção intelectual. “Esse cenário promissor em relação à pós-graduação brasileira é produto de processos de planejamento nacional de financiamento centralizado e sistemática rigorosa.” (VERHINE, 2012, p.15).

Se levarmos em consideração o paralelismo referente aos processos históricos percorridos para o enfrentamento da necessidade de formação de professores para os dois níveis de educação, superior e básica, se mostrarão contraditórias as intervenções políticas, os investimentos e da adoção de critérios de excelência acadêmica. Enquanto a carreira docente em universidade pública exige doutoramento como condição de ingresso, no Brasil existem

mais de 440 mil professores da educação básica atuando em sala de aula sem formação em nível superior (INEP, 2019).

Assim, tendo como preocupação essa contradição e considerando a forma como a Capes vinha conduzindo o sistema nacional de pós-graduação, essa agência passou também a ocupar um lugar central no sentido de promover a aproximação entre a pós-graduação e a educação básica, com o intuito de promover a elevação da qualidade dos dois níveis, simultaneamente.

Essa nova função da Capes se concretizou durante a gestão do ministro Fernando Haddad, a partir da aprovação da Lei 11.502/2007. Assim, foi acrescida a este órgão a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, além de suas típicas atribuições referentes ao sistema de pós-graduação.

Dentre suas novas atribuições, a Capes deveria, em regime de colaboração com os entes federados, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Inep; promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Como afirma Aguiar (2009, p. 139),

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

O presidente da Capes, Jorge Guimarães, salientou que a nova missão da Capes retomou a proposta original de seu primeiro dirigente, Anísio Teixeira, no sentido de ser uma agência de investimento na formação de pessoal de nível superior, e não apenas para o nível superior. (GUIMARÃES, 2012 – apud CUNHA et. al., 2012 p.328)

Com a nova missão institucional assumida pela Capes, a reorganização do locus de formulação da política de formação docente – que tradicionalmente era definida no âmbito do MEC e do CNE (por se tratar predominantemente de matéria legislativa) – foi aliada a outras medidas que contribuíram marcadamente para a nova configuração da política educacional.

Para apoiar a Capes no exercício de suas novas atribuições, foi instituído o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e, além da Diretoria de Educação a Distância (DED), foi agregada à sua estrutura organizacional a Diretoria de Educação Básica

Presencial³ (DEB). Ao CTC/EB foi atribuída a responsabilidade de auxiliar a Capes na elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, além de colaborar na definição de políticas e diretrizes relacionadas à formação inicial e continuada de professores, conforme estabelecido no art. 74 do Regimento da Capes.

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

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

Passada uma década da inserção da Capes na educação básica, vários programas foram implantados, em âmbito nacional. Destacaremos, três desses programas, de largo alcance, que foram criados no bojo dessa política: A Universidade Aberta do Brasil (UAB), O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Para Jorge Guimarães, os programas da Capes destinados à educação básica buscam

[...] responder ao desafio de valorizar a docência e trazer o espaço da escola básica para o interior das práticas acadêmicas de construção do conhecimento, incentivando um olhar científico sobre a complexidade da dinâmica escolar e promovendo uma

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

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

aproximação entre a educação básica e a superior, incluindo a pós-graduação. (GUIMARÃES, 2012 – *apud* CUNHA et. al., 2012 p.353)

Para viabilizar esses três grandes programas, além de outras diversas iniciativas em prol da educação básica, o Ministério da Educação deu pleno apoio à Capes e aumentou o orçamento desse órgão em quase 15 vezes no período entre 2009 e 2013.

A UAB foi um programa criado por meio do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância da Capes (DED) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. O programa é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Dentre os objetivos da UAB previstos no Decreto, está a oferta, prioritária, de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, utilizando metodologias de educação a distância, para alcançar, sobretudo, segmentos da população que tem dificuldade de acesso à formação superior. A institucionalização da formação superior de docentes a distância teve impulso na UAB, por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC em 2005, dirigido a professores em serviço sem formação superior ou atuando em área distinta de sua formação. (GATTI & BARRETO, 2011, p. 51)

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

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

O decreto que alterou as funções da Capes restringiu parcialmente a predominância da modalidade a distância para a formação inicial, ao estabelecer que, nesta, “dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias à distância e na formação continuada utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância”. (BRASIL, 2007). Não obstante, a UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC.

Outro programa que merece destaque entre as ações da Capes destinadas à formação de professores é o Pibid, lançado em 2007, que consiste na oferta de bolsas a estudantes de licenciatura para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação

básica. Na época de seu lançamento, o programa priorizou as áreas de ensino de física, química, matemática e biologia. A justificativa para essa priorização, conforme relatório de gestão da Capes, se deu devido à carência de professores nessas disciplinas. A partir de 2009, a oferta foi estendida a todas as áreas de ensino da educação básica e passou a contemplar também a educação de jovens e adultos, de indígenas, de quilombolas e da população do campo. (CAPES, 2013)

Após a divulgação de uma pesquisa que demonstrava que o curso de Pedagogia não era focado nas práticas de ensino e nos conteúdos que deveriam ser ensinados às crianças, Haddad, em entrevista concedida à Revista Nova Escola, demonstrou sua preocupação a respeito da formação prática dos professores.

É preciso lembrar como surgiu esse imbróglio sobre a formação dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Até algumas décadas atrás, havia apenas o Magistério de nível Médio. Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, houve a tentativa de definir a obrigatoriedade de ter um diploma de Ensino Superior para lecionar. Mas isso só foi resolvido em 2003, pelo Conselho Nacional de Educação. Esse período de indefinição provocou o esvaziamento do Magistério de nível Médio e, ao mesmo tempo, os Institutos Superiores de Educação não ocuparam esse espaço. *Por sua vez, a Pedagogia continuou sendo um curso genérico, sem dar ênfase às práticas de sala de aula.* (HADDAD, 2008 – grifo nosso)

Nesse sentido, o Pibid foi desenhado para induzir uma maior articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. Conforme apontado pelo relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, o programa contribui para que o aluno da licenciatura “adquira os conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola.” (CAPES, 2013, p. 96)

O Censo Escolar de 2007 revelou o elevado número de professores que atuavam em sala de aula sem possuírem a formação requerida para o exercício da docência. Os dados mostravam que, naquele ano, mais de seiscentos mil professores não possuíam formação em nível superior. Destes, pouco mais de doze mil possuíam apenas o ensino fundamental. Outro problema detectado foi o fato de que muitos dos professores que possuíam nível superior não atuavam na área de sua formação ou possuíam apenas bacharelado, não tendo formação pedagógica. Nesse contexto, foi constituído um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, a fim de equacionar, ou diminuir este problema. É sobre esse Plano que trata o capítulo a seguir, de forma mais aprofundada.

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

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

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

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

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

- I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;
- III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
 - a) graduados não licenciados;
 - b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
 - c) de nível médio, na modalidade Normal; (BRASIL, 2009)

A Portaria nº 09/2009, estabeleceu que as ações do Plano seriam definidas em Acordos de Cooperação Técnica (ACT) específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional para a formação dos professores das redes públicas de educação básica. As Instituições de Ensino Superior (IES), por sua vez, teriam sua participação formalizada por

meio de Termos de Adesão aos respectivos ACT, nos quais seriam estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas no âmbito do Plano.

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

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

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

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

- a) Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;

- b) Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) Despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2013)

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

2.2 O Parfor na modalidade presencial: metodologia e abrangência

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

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

É no âmbito dos Fóruns Estaduais que se materializa o regime de colaboração tão enfatizado desde a criação da Política até o desenvolvimento dos programas e ações voltados à formação docente. Integram cada Fórum Estadual os representantes de órgãos gestores das

três esferas administrativas: do MEC, da Secretaria Estadual de Educação, das secretarias municipais – por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) –, de seus respectivos conselhos estaduais e municipais de educação, das Instituições de Ensino Superior sediadas no estado, dos profissionais do magistério – indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições Públicas de Ensino Superior.

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

A gestão e o acompanhamento do Parfor são realizados por meio da Plataforma Freire. A operacionalização desse sistema buscou atender às orientações e princípios da Política Nacional de Formação, uma vez que o regime de colaboração podia ser notado no próprio esquema de atividades do Programa. Assim, anualmente a Capes estabelecia um cronograma de atividades onde ficavam estabelecidos o papel e as responsabilidades de cada ente federado na implantação das turmas. Apresentamos abaixo esse fluxo de atividades:

- Os estados, o Distrito Federal e os municípios realizam o diagnóstico de demanda por formação dos professores de suas respectivas redes e registram essa demanda na Plataforma Freire;
- A demanda registrada é disponibilizada às IES, que, a partir desses dados, apresentam na Plataforma sua possibilidade de oferta, informando os cursos, quantidades de vagas e localidade onde as turmas poderão ser implantadas;
- As demandas das redes e as ofertas das IES são discutidas no âmbito do Fórum Estadual Permanente de apoio à formação Docente e este consolida e aprova o quadro de ofertas de seu respectivo estado.
- O quadro de ofertas é publicado na Plataforma Freire para que os professores da rede pública de educação básica realizem sua pré-inscrição.
- A relação de pré-inscritos é submetida à análise de cada Secretaria de Educação, que deve realizar o processo de validação das pré-inscrições de seus respectivos

professores. Ao validar, a Secretaria atesta que o professor necessita da formação na área em que se pré-inscreveu e que apoiará a participação do professor no curso de formação.

- Os nomes de todos os professores cujas pré-inscrições foram validadas são disponibilizados às IES ofertantes para que realizem processo seletivo, se for o caso. O processo seletivo é de responsabilidade da IES, podendo ser, inclusive, realizado sorteio na própria plataforma, que possui uma ferramenta específica para este fim.

O Parfor, quando lançado, possuía metas ambiciosas e pretendia matricular, entre os anos de 2009 e 2011, aproximadamente 330 mil professores que atuavam na educação básica mas que ainda não possuíam a formação requerida. Para isso, o MEC previu repassar às IES formadoras um montante no valor de R\$ 700 milhões até 2011, chegando a R\$ 1,9 bilhão até 2014. (MEC, 2009) A evolução da oferta e matrículas de 2009 a 2018 pode ser observada no quadro a seguir:

Tabela 1 - Oferta e matrículas do Parfor

ANO	OFERTA	INSCRIÇÕES VALIDADAS	MATRICULADOS
2009	21.555	29.619	10.109
2010	33.107	54.952	24.708
2011	14.308	18.361	12.496
2012	20.554	28.065	16.943
2013	8.715	9.826	6.835
2014	11.404	10.941	8.612
2015	19.720	20.254	15.085
2016	0	0	0
2017	0	0	0
2018	6.000	13.543	6.053
TOTAIS	135.363	185.561	100.841

Fonte: Plataforma Freire/CAPES – 2019

Os números apresentados na Tabela 1 demonstram que ainda está distante o alcance das metas inicialmente propostas. O programa, no ano de 2018, não chegou a alcançar um terço do número de matriculados estabelecido como meta para 2011. Observa-se ainda, que o número de matriculados é inferior à quantidade de vagas ofertadas. Embora não tenhamos

dados suficientes para explicar tal problema, podemos inferir alguns possíveis motivos. Um deles pode ser a pulverização da oferta. Segundo a regulamentação do Parfor, as turmas só podem ser implantadas se obtiverem o número mínimo de 20 alunos. Como as ofertas estão espalhadas em cursos diversos e em diferentes municípios, muitas turmas acabam não possuindo número de inscritos suficiente e deixam de ser implantadas. Outra razão para a baixa procura por parte dos professores pode ser relacionada à falta de apoio ou liberação por parte das Secretarias de Educação. Por tratar-se de cursos presenciais, nem sempre ocorrem na cidade onde o professor reside. Por isso muitos deles necessitam de redução em sua carga horária, bem como apoio financeiro para seu deslocamento e estadia nos locais onde as atividades ocorrem. Outro fator relevante é a falta de carreiras atrativas, que estimulem o docente a buscar a elevação do nível de sua formação. São muitos os aspectos aos quais podemos atribuir as causas do grande número de vagas ociosas no Parfor. No entanto, seria necessário um estudo específico sobre esse tema.

De acordo com informações disponíveis na Plataforma Freire, até o ano de 2015 foram implantadas 2.904 turmas, em 104 Instituições formadoras. Essas turmas estiveram distribuídas em 508 municípios de 24 estados brasileiros. Os estados de Goiás, Alagoas e Sergipe, apesar de terem assinado o Acordo de Cooperação junto a Capes, não implantaram turmas do Parfor, na modalidade presencial.

A trajetória ascendente do programa foi subitamente interrompida pela crise econômica que atingiu o Brasil a partir do ano de 2014. Em meados de 2015 reflexos dessa crise atingiram diretamente o orçamento da Capes e colocaram em xeque a continuidade das ações.

No período entre os anos 2016 e 2017 não houve oferta de novas turmas no programa, ainda em consequência das restrições orçamentárias e também da reconfiguração política ocorrida no país após o impeachment da, então, Presidente da República, Dilma Roussef.

A tabela a seguir demonstra a distribuição, por estado, das matrículas efetuadas entre 2009 e 2018.

Tabela 2 - Distribuição das matrículas do Parfor por estado

Região	UF	Matriculados	%
NORTE	AC	1.945	1,9
	AM	11.644	11,5
	AP	2.738	2,7
	PA	27.571	27,3
	RO	194	0,2

	RR	1.356	1,3
	TO	1.713	1,7
NORDESTE	BA	14.111	14,0
	CE	3.928	3,9
	MA	6.335	6,3
	PB	1391	1,4
	PE	1.750	1,7
	PI	11.732	11,6
	RN	2.450	2,4
CENTRO-OESTE	DF	187	0,2
	MS	269	0,3
	MT	1171	1,2
SUDESTE	ES	150	0,1
	MG	11	0,0
	RJ	707	0,7
	SP	2.496	2,5
SUL	PR	3.313	3,3
	RS	1.769	1,8
	SC	1.922	1,9
Total		100.853	100

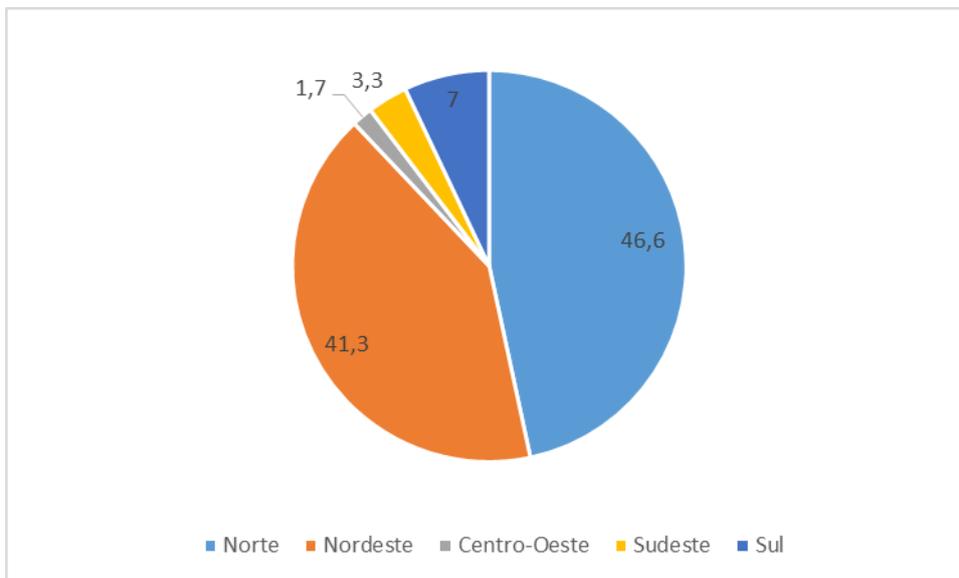
Fonte: Plataforma Freire/CAPES 2019

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, verificamos que a Região Norte é a que possui o maior número de alunos matriculados, seguida da Região Nordeste. Esses números são compreensíveis, já que essas são as duas regiões do país com a maior porcentagem de professores sem nível superior. Segundo dados⁵ do Educacenso 2018, dos 196.831 professores da educação básica da região Norte, 24,8% não possui formação superior. Já na região Nordeste a porcentagem de professores sem essa formação é de 32% de seus 624.787 docentes. Cabe ressaltar que neste número não estão incluídos aqueles professores que atuam em área distinta de sua formação. Nessa análise, também chama atenção o fato de que a região Norte, apesar da sua pouca densidade populacional, possui quase metade (46,6%) das matrículas do Parfor, com destaque para o estado do Pará, que detém o maior percentual de matrículas da região, além do maior índice de professores sem formação adequada do Brasil.

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

⁵ O mesmo professor pode atuar em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, eventualmente, um docente pode ter sido contabilizado mais de uma vez.

Gráfico 1 - Distribuição das matrículas do Parfor por Região



Fonte: Plataforma Freire/CAPES, 2018

Um importante aspecto a se considerar no Parfor é sua inserção no interior do País. Das 3.055 turmas implantadas, apenas 16% estão localizadas nas capitais. Esse dado indica que o programa tem contribuído para a interiorização do acesso à formação superior. Nesse sentido, para Rodrigues (2015), o Parfor

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

O Mapa apresentado a seguir, mostra a abrangência territorial do Parfor. Os pontos amarelos indicam as localidades onde foram implantadas turmas de 2009 a 2015.

Figura 1 - Municípios com turma do Parfor implantada (2009 - 2018)



Fonte: Plataforma Freire/CAPES - 2018

Quanto à classificação dos matriculados de acordo com a esfera administrativa a qual estão vinculados, os dados indicam que o Programa tem como maioria dos beneficiários os docentes da rede municipal, que representam 84% das matrículas. A rede estadual representa 15,98% dos matriculados e a rede federal e as escolas privadas conveniadas com o poder público somam 0,02% de matriculados.

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

Tabela 3 - Número de matrículas do Parfor por curso

CURSO	MATRÍCULAS
Pedagogia	39.911
Letras-Português	7.891
Matemática	7.345
Educação Física	7.211
Geografia	5.537
Ciências Biológicas	5.132

História	4.865
Letras- Inglês	3.913
Artes	3.746
Computação	3.106
Ciências Naturais	2.200
Letras- Espanhol	1.853
Ciências Sociais	1.811
Física	1.385
Química	1.287
Filosofia	815
Formação Pedagógica	804
Educação Especial	467
Letras-Libras	413
Ciências da Religião	377
Intercultural Indígena	372
Educação do Campo	266
Interdisciplinar	82
Letras-Alemão	64
TOTAL	100.853

Fonte: Plataforma Freire/CAPES 2019

Destacamos a partir desses dados que os três cursos que possuem maior número de matrículas são o de Pedagogia, abarcando 38% das matrículas; seguido de Letras Português, com 7,8% e o de Matemática, com 7,3% do total de alunos do Parfor. Contudo, podemos notar que as áreas de grande carência de professores na Educação Básica, como Física e Química ainda apresentam baixa procura.

Esses dados explicam por que a rede municipal detém o maior número professores matriculados, tendo em vista que grande parte dos docentes dessa rede atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Quanto ao alto índice de matrículas no curso de Pedagogia, entendemos que isso se deve ao fato da LDB ainda permitir que os profissionais que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tenham apenas formação em nível médio, na modalidade normal. Assim, faz sentido o fato de que até o presente momento, ainda tenhamos no país muitos docentes sem formação em nível superior. Os dados do Educacenso do ano de 2018 mostram que 15,4% dos docentes brasileiros são formados em nível médio Normal/Magistério.

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

Por fim, apresentamos os resultados numéricos do Parfor, acerca da situação das matrículas. Os dados indicam que o programa mantém um número de alunos frequentes comparável às demais licenciaturas. Dos 100.853 professores matriculados, 50% já concluíram o curso; 18% permanecem cursando; 28% se desvincularam do curso e 4% estão com a matrícula trancada. (CAPES, 2019)

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

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

Certamente, num programa complexo como o Parfor, cujo sucesso depende de grande engajamento de todos os atores envolvidos, existem muitos outros desafios além dos já citados. No entanto, expusemos os aspectos que julgamos mais relevantes para serem considerados neste estudo, especificamente. Em que pese seu caráter transitório e emergencial, o Parfor é hoje o único programa voltado à formação inicial de professores que

já atuam em sala de aula, atendendo diretamente a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação. A esse respeito, Paini e Costa (2014) afirmam que

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

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

2.2.1 Financiamento do Parfor pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Para viabilizar a implementação dos cursos do Parfor, a Capes realiza o financiamento das turmas especiais por meio do repasse às Instituições formadoras de recursos de custeio, e da concessão de bolsas aos professores das IES que realizam atividades de gestão administrativa e acadêmica do programa e aos docentes que atuam como formadores.

A tabela a seguir demonstra como se dá o cálculo do financiamento das turmas do Parfor.

Tabela 4 - Cálculo do valor do custeio do Parfor por turma

Característica da turma	Custeio
Funciona na sede ou nos <i>campi</i> da IES	R\$ 15.000,00/semestre
Funciona fora da sede ou dos <i>campi</i> da IES distantes até 300 km	R\$ 17.500,00/semestre
Funciona fora da sede ou dos <i>campi</i> da IES, com distância acima de 300 km	R\$ 20.000,00/semestre

Implantada em localidade cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo	R\$ 5.000,00/semestre adicionado ao valor da turma.
---	---

Fonte: Portaria Capes nº82/2017

A justificativa desse financiamento é o fato de que as despesas dessas turmas especiais não estão previstas na dotação orçamentária das Universidades e, portanto, necessitam de apoio financeiro extra, para os gastos com materiais de consumo, deslocamento de professores, contratação de serviços, dentre outros.

O pagamento das bolsas aos coordenadores e formadores também faz parte do financiamento do programa, considerando que a atuação nessas turmas não é contabilizada na carga horária desses profissionais no exercício de suas funções como servidores das IES. Os valores das mensalidades, referentes a cada modalidade de bolsa estão elencados na Tabela 5.

Tabela 5 - Valor da bolsa por modalidade

Modalidade	Valor da bolsa (R\$)
Coordenador Geral	1.500
Coordenador Adjunto	1.400
Coordenador de Curso	1.300
Coordenador Local	1.100
Professor Formador I	1.300
Professor Formador II	1.100

Fonte: Portaria Capes nº82/2017

Entre os anos de 2011 a 2017 foram investidos no programa mais de 950 milhões de reais para o funcionamento dos cursos de licenciatura oferecidos. As regiões Norte e Nordeste do país são as que recebem maior volume de recursos, pois congregam o maior número de professores atendidos pelo Programa. Isso é compreensível, visto que essas são as duas regiões do país com a maior porcentagem de professores sem nível superior.

Apresentaremos na Tabela 6 a evolução dos valores nominais investidos no programa entre os anos de 2011 e 2017.

Tabela 6 - Valores nominais investidos por ano (2011 - 2017)

Ano	Valor Bolsas (R\$)	Quantidade de bolsistas	Valor Custeio (R\$)	Alunos Ingressantes
2011	36.948.400,00	7.555	R\$ 24.785.468,20	12.496
2012	113.628.700,00	13.209	R\$ 56.575.794,82	16.943
2013	141.882.200,00	14.892	R\$ 51.693.013,53	6.835

2014	112.001.200,00	14.061	R\$	52.756.526,31	8.612
2015	114.443.200,00	12.884	R\$	18.403.344,57	15.085
2016	90.573.000,00	11.132	R\$	38.552.500,00	0
2017	89.565.800,00	10.028	R\$	19.735.446,40	0
Total	699.042.500,00	83.761	R\$	262.502.093,83	59.971

Fonte: Capes, 2018.

Em um primeiro momento, observando a tabela 6, percebemos que, de 2014 a 2015, houve uma previsão de aumento de vagas para o programa, o que seria coerente, já que é o período que coincide com a aprovação do PNE. Entretanto, o aumento da oferta de vagas não se concretizou em aumento no valor do financiamento, tendo em consideração que 2015 foi um ano no qual o país passou por grandes contingenciamentos orçamentários, afetando drasticamente o orçamento do MEC e da Capes.

Em 2016 e 2017 não houve novas ofertas no âmbito do Parfor, pois foi um período de reparação e reorganização financeira ainda refletindo os impactos dos cortes de 2015. Dessa forma, evidentemente, ficou comprometido o avanço no sentido de alcançar, não só a meta 15 do PNE, como também todas as outras.

Se analisarmos os gastos em valores nominais, conforme apresentado na Tabela 7, fica ainda mais evidente a diminuição dos recursos destinados ao financiamento do Programa.

Interessante ainda notar que o valor aplicado por turma não sofreu qualquer reajuste no período analisado, ou seja, a turma em 2017 que deveria receber, simplesmente repondo a inflação, 20.472,17 reais, continuou fazendo jus a 15.000,00 reais. Podemos inclusive supor que o governo, ao não aumentar o valor pago por turma, poderia ter ampliado o número de vagas disponíveis simplesmente mantendo o orçamento do programa apenas corrigido pela inflação, mas isso não ocorreu.

O mesmo ocorreu em relação aos valores referentes às mensalidades de bolsa concedidas aos coordenadores e formadores que atuam no Programa no âmbito das Instituições de Ensino Superior, que não sofreu qualquer alteração no período em questão.

Pretendeu-se com este capítulo realizar uma apresentação sobre o Parfor, com o intuito de contextualizá-lo dentro da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Esta visão geral do programa subsidia a análise que será realizada no capítulo a seguir, que tratará da metodologia que pretendemos adotar para analisar a complexidade dessa política tanto do ponto de vista da articulação entre os entes federados envolvidos, como da organização da gestão adotada pelas Instituições de Ensino Superior para a implementação e funcionamento dos cursos.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de descrever a metodologia utilizada para a análise da implementação do Parfor no Rio Grande do Norte. Nele serão apresentados o percurso metodológico para a obtenção da amostra, a coleta dos dados, os procedimentos para análise desses dados e a descrição dos sujeitos entrevistados em nossa pesquisa.

3.1 Percurso metodológico

Pensar a metodologia de um estudo significa confrontar as perguntas, os objetivos com a viabilidade de ações que, efetivamente, garantam exequibilidade ao que se quer pesquisar. Por outro lado, a metodologia também está repleta de escolhas que revelam opções teóricas, formas de perceber/reconhecer o mundo.

Um elemento que influencia diretamente nas escolhas metodológicas está relacionado ao fato de que esta pesquisa dialoga com a literatura sobre avaliação de políticas em um contexto federativo. Ao buscar compreender o processo de implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, nos aproximamos da avaliação como uma ação de atribuir valor a um determinado processo social, conforme aponta Garcia (2001).

Mas, para tanto, há que se associar ao valor uma capacidade de satisfazer alguma necessidade humana. E à avaliação compete analisar o valor de algo em relação a algum anseio ou a um objetivo, não sendo possível avaliar, conseqüentemente, sem se dispor de uma referência, de um quadro referencial razoavelmente preciso (Ibid., p. 25).

Conforme aponta Arretche (1999), a avaliação de implementação de políticas requer um olhar apurado por parte de quem avalia, deixando claras que as escolhas em relação ao que se pretende avaliar revelam posicionamentos, visões de mundo.

É certo que qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisá-la a partir de uma certa concepção de justiça (explícita ou implícita). Nesse sentido, não existe a possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra (ARRETCHÉ, 1999, p. 29).

Nesses termos, pretendemos compreender a implementação do Parfor dando ênfase às ações de gestão num contexto de uma política federativa. Nota-se, com essa afirmação, que outros elementos ligados à eficácia do rendimento dos cursistas, por exemplo, não tiveram centralidade em nosso trabalho, o que sugere investigações futuras que procurem comparar os

indicadores dos estados estudados com o conjunto do Brasil, por exemplo. Nosso olhar se direcionou aos processos iniciais da política, às formas como um determinado Programa, gestado no âmbito federal, é desenvolvido nas esferas locais, em diálogo com os diversos atores políticos e institucionais fundamentais para a execução e desenvolvimento de uma política.

Trata-se de uma pesquisa com recorte exploratório e descritivo, que fez uso do método qualitativo de pesquisa, definido por Creswell (2007) como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Os principais procedimentos qualitativos, “segundo Creswell também, focam em amostragem intencional, coleta de dados abertos, análise de textos ou de imagens e interpretação pessoal dos achados.” (Araújo, 2013)

Segundo Gil, “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno” (GIL, 2008, p. 27). Por sua vez, a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28)

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, etc. (GIL, 2008, p.28)

O movimento de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte foi compreendido ressaltando dialeticamente as ações dos atores sociais que, ao se posicionarem na esfera social, apresentam movimentos contrários, constituindo movimentos institucionais complexos que precisam ser observados em relação aos fenômenos macrossociais. Em outros termos, toda ação de análise de política precisa compreender os movimentos maiores, no caso deste estudo, os movimentos traçados pela coordenação nacional do Programa, em articulação com as esferas institucionais locais. Mais do que um movimento de “execução” do Programa, as esferas locais por vezes repactuam, redirecionam e oferecem facilidades e resistências à proposta original. É no espaço local que a política ganha materialidade cercada de elementos políticos e institucionais próprios, que dialogam, em movimento de aproximações e repulsas, com os projetos originais direcionados por outras instâncias federativas.

3.1.1 Amostra

O estudo contemplou as cinco Instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Norte que implantaram turmas do Parfor:

- Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP
- Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
- Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

3.1.2 Instrumentos e Procedimentos para a obtenção de dados

A fim de conhecer os dados de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte, realizamos um estudo quantitativo sobre o programa, em âmbito estadual, utilizando como fonte de dados a Plataforma Freire, que é o sistema de gestão da Capes que contém as informações de abrangência territorial, quantidade de matrículas, de formados e de evadidos do Programa. Realizamos também, uma apreciação dos relatórios de gestão elaborados anualmente pela Capes, que contemplam os dados de investimento de recursos financeiros às turmas implantadas no âmbito do Parfor.

Para analisar a atuação dos entes federados e a articulação entre eles para a implementação do Programa, que é o segundo objetivo específico desta pesquisa, recorreremos aos instrumentos legais que regulamentam o programa e estabelecem as atribuições de cada ente federado, ao Acordo de Cooperação Técnica firmado entre eles, bem como às atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do estado pesquisado. O Acordo de Cooperação Técnica foi consultado em arquivo da Capes. Já os instrumentos legais e as atas do Fórum foram coletadas no site da Capes, onde estão disponibilizados ao público.

É importante ressaltar que essas fontes, apesar de estarem mais diretamente ligadas ao segundo objetivo específico da pesquisa, também subsidiou de forma complementar o terceiro e último objetivo específico, que foi o de analisar a gestão institucional do Parfor nas Instituições de Ensino Superior sediadas no estado do Rio Grande do Norte.

Para o alcance desse último objetivo específico, tivemos como procedimento metodológico central a realização de entrevista semiestruturada (ver Apêndice A) com atores responsáveis pela implementação do Programa na esfera local.

Em investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada pelos pesquisadores como estratégia única ou conjuntamente com outros procedimentos, como análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN, R. C.; BIKLEN, 1994).

As entrevistas realizadas neste trabalho foram do tipo semiestruturadas. A opção por esse tipo de entrevista se justificou pela possibilidade de realizarmos adaptações no roteiro pré-estabelecido e, assim, gerar uma maior interatividade com os sujeitos a serem entrevistados.

Nosso roteiro de entrevista foi direcionado aos Coordenadores Gerais do Parfor das cinco instituições formadoras sediadas no estado do Rio Grande do Norte que se inseriram no Programa. Esses sujeitos foram o foco das entrevistas, por entendermos que desempenham um papel estratégico, que envolve a gestão administrativa e pedagógica, além de atuarem como representação institucional do Programa na articulação interna na IES, e externa, com o estado, os municípios e a Capes.

O roteiro foi composto de dez perguntas, divididas em três eixos temáticos que procuraram compreender aspectos relevantes da implementação do Parfor, na perspectiva da gestão institucional das universidades participantes. O primeiro eixo buscou compreender aspectos operacionais da implementação do Programa. O segundo abordou a articulação e as estratégias institucionais adotadas e, por fim, o terceiro eixo consistiu em conhecer como os entrevistados avaliam a implementação do programa, apontando quais foram os fatores facilitadores ou inibidores desse processo e quais são as possíveis contribuições do Parfor para a universidade.

Considerando a localização geográfica diversa das instituições do estado, três na Capital duas em municípios do interior, e a inviabilidade de realizar as entrevistas em loco, optou-se por utilizar o aplicativo Whatsapp. Embora ainda pouco utilizado em pesquisas, essa ferramenta apresenta muitas possibilidades de interação, pois, por meio dele é possível conversar por texto ou por vídeo, além do envio de arquivos e áudios.

Assim, a utilização do aplicativo possibilitou equacionarmos, tanto a questão geográfica já mencionada, como também a dificuldade na conciliação de horários dos entrevistados. Isso posto, eles puderam responder às perguntas por meio de envio de arquivos de áudio, os quais foram armazenados em nuvem e transcritos.

3.1.3 Procedimentos para análise dos dados

O procedimento metodológico destinado ao estudo das atas se constituiu como análise documental (ver Apêndice B) Para Marconi e Lakatos (2003) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo-se o que se denomina de fontes primárias”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Já para a análise das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se assemelha, em termos de procedimentos, à análise documental.

Considerando que neste trabalho lançamos mão tanto da análise documental quanto da análise de conteúdo, a depender do tipo de fonte de dados, é importante ressaltarmos as diferenças essenciais que Bardin identifica por detrás da semelhança de certos procedimentos.

A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2016, p. 52)

Os dados levantados foram organizados em dois eixos centrais, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir. O primeiro, ligado às características operacionais do processo de implementação, que inclui ações de logística, recursos financeiros, ações de gestão, dentre outras. O segundo eixo diz respeito às ações político/institucionais da implementação do Programa no estado. Nesse eixo iremos explorar as relações intra e extra institucionais presentes na dinâmica de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte, a atuação do Fórum Estadual e os diálogos/tensões advindas das esferas federativas.

Quadro 1 - Eixos analíticos e fontes de dados

Eixo	Dimensões analisadas	Fontes
Aspectos operacionais	Perfil e características gerais da oferta de cursos; processos de gestão; investimento de recursos; logística e infraestrutura; dificuldades encontradas e potencialidades.	Relatórios de gestão da Capes; Dados da Plataforma Freire; Atas dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; Entrevistas.
Questões político/institucionais	Relação IES/CAPES Relação IES/Redes de ensino Relação entre o curso do PARFOR e a gestão da IES.	Entrevistas; Atas dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

Fonte: Elaboração Própria

3.2 Coordenadores gerais do Parfor: breve caracterização dos sujeitos entrevistados

Antes de iniciarmos as análises das entrevistas, cabe realizarmos uma caracterização dos sujeitos entrevistados para que possamos compreender seu papel estratégico na implementação do Parfor.

O Coordenador Geral do Parfor é o gestor do Programa na Instituição de Ensino Superior. Ele é indicado pelo dirigente máximo da IES para exercer essa função e deve ser docente do quadro efetivo da instituição, ter experiência mínima de três anos no magistério ou possuir título de mestre ou de doutor. (BRASIL, 2017) Suas principais atribuições são:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades dos cursos;
- b) Dialogar e articular-se com as redes públicas de ensino;
- c) Coordenar a seleção dos professores formadores e coordenadores de curso que atuarão nos cursos;
- d) Realizar a gestão das bolsas pagas pela Capes no âmbito do programa;
- e) Realizar o planejamento e a gestão financeira dos recursos de custeio repassados pela Capes para as atividades dos cursos;
- f) Ser o interlocutor entre a gestão da IES e a Capes.

Ao confrontarmos os requisitos exigidos para o exercício dessa função e as atribuições que lhe são confiadas, é evidenciado um desafio que tem se apresentado aos docentes do ensino superior, sobretudo após a implementação das políticas de expansão aplicadas a esse nível de ensino nas últimas décadas: a exigência de se tornar um professor-gestor.

O papel de professor-gestor se caracteriza pela complexa tarefa de fomentar, incentivar e gerenciar os mecanismos de desenvolvimento organizacional, sem deixar de

considerar as atividades relacionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Como também, o papel de professor-gestor lida com expectativas internas e externas, conflitos, demandas e ideologias, que por vezes mostram-se incompatíveis ou contraditórias (BARBOSA; CASSUNDÉ; MENDONÇA, 2015).

Nesse sentido, tomamos o olhar do Coordenador Geral do Parfor como elemento privilegiado do nosso estudo, por ocupar essa posição estratégica, que transita entre o fazer pedagógico e o administrativo na implementação do Programa.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Os estados brasileiros interessados em participar do Parfor, na época do lançamento do Programa, deveriam assinar um Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com o Ministério da Educação, por intermédio da Capes. O ACT nº 13/2009, celebrado entre a Capes e o estado do Rio Grande do Norte, foi assinado em 28 de maio de 2009, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, com vistas a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A efetivação desse acordo se daria por meio da execução das ações definidas no Planejamento Estratégico da Formação de Professores do estado, que foi elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Norte (FEPAD/RN).

A seguir, serão apresentados os dados de implementação e abrangência do Parfor no estado e o perfil dos professores beneficiados pelo programa, com o intuito de oferecermos subsídios para as discussões e análises que faremos neste capítulo.

4.1 Caracterização do Parfor no estado do Rio Grande do Norte

A implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte foi concretamente iniciada no segundo semestre de 2009, quando os primeiros cursos foram ofertados por meio da Plataforma Freire. O Educacenso desse ano detectou que, dos 34.640 professores do estado, apenas 61% possuía formação em nível superior.

Participaram da primeira oferta apenas duas universidades do Rio Grande do Norte: a UFERSA e a UERN, somando 160 vagas disponibilizadas em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Computação, Matemática, Educação Física e História.

Desde a primeira oferta, em 2009, até 2018, a oferta total das cinco IES do estado somaram 2.502 vagas. Foram efetivamente matriculados 2.450 professores da educação

básica, entre os quais 1.160 já colaram grau e 578 estão com seu curso em andamento. A tabela a seguir demonstra a evolução das ofertas no decorrer dos anos.

Tabela 7 - Evolução das ofertas de vagas do Parfor no Rio Grande do Norte (2009 - 2018)

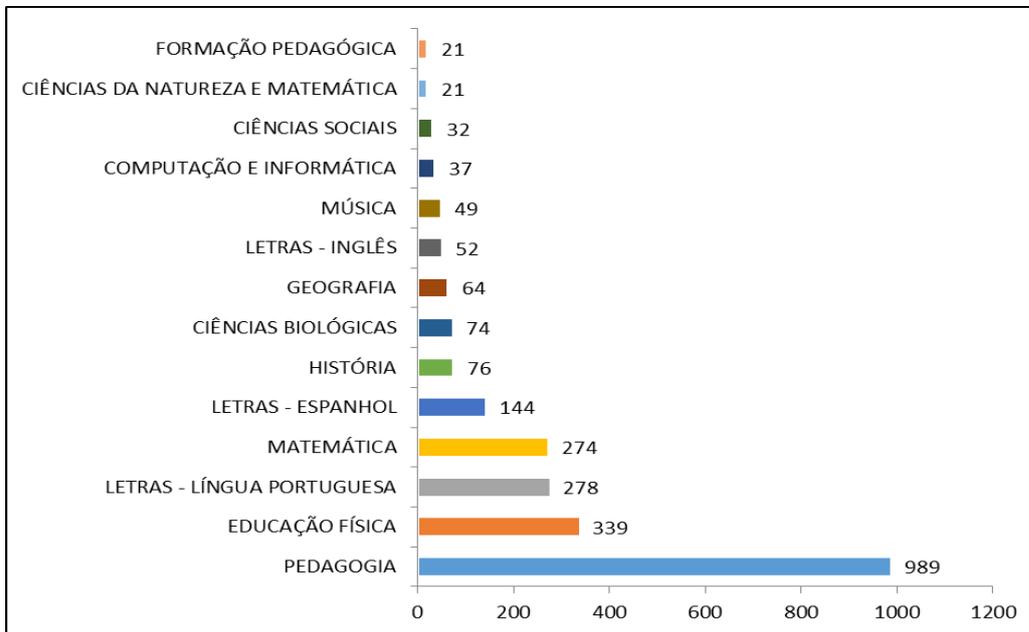
Ano da Oferta	Vagas Ofertadas	Professores matriculados	Professores Já Formados	Professores Evadidos	Professores cursando	Índice de Evasão (%)
2009	160	130	109	21	0	16,2
2010	387	345	235	89	0	25,8
2011	360	337	251	86	0	25,5
2012	790	700	446	251	0	35,9
2013	90	99	46	7	31	7,1
2014	150	118	60	23	35	19,5
2015	510	666	13	184	457	27,6
2018	55	55	0	0	55	0
Total	2.502	2.450	1.160	661	578	27,0

Fonte: Plataforma Freire, 2019

Observamos a partir dos dados apresentados que a o índice total de evasão, até o momento, é de 27%. Apesar de ser significativa a quantidade de professores desistentes, cabe ressaltar que se trata de uma taxa aquém da registrada nas licenciaturas regulares, que pode chegar a 50% a depender do curso (FERRO, 2013). As possíveis causas dessa taxa serão discutidas mais adiante, a partir das análises propostas neste estudo.

Foram ofertados no estado, 14 cursos (pedagogia, educação física, Letras-Português, Letras-Espanhol, História, Ciências Biológicas, Geografia, música, computação, ciências sociais, ciências da natureza e formação pedagógica), sendo implantadas 86 turmas, localizadas em 8 municípios.

O Gráfico 2 identifica a quantidade de professores matriculados por curso e a Tabela 8 demonstra a distribuição da oferta por tipo de curso: 1ª Licenciatura, para professores que não possuem nível superior; 2ª Licenciatura, destinada a professores já licenciados em área distinta da disciplina que ministra na educação básica; e Formação Pedagógica, direcionada a bacharéis não habilitados em licenciatura.

Gráfico 2 - Distribuição das matrículas do Parfor no Rio Grande do Norte por Curso

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 8 - Distribuição da oferta do Rio Grande do Norte por tipo de curso

Tipo de Curso	Número de turmas	Professores matriculados
1ª Licenciatura	60	1.769
2ª Licenciatura	25	660
Formação Pedagógica	1	21
Totais	86	2.450

Fonte: Plataforma Freire, 2018

Apesar de as 86 turmas estarem sediadas em 8 municípios (Tabela 9), a abrangência do Parfor Rio Grande do Norte é bem mais ampla e atinge quase todo o território do estado. A Figura 2 ilustra essa abrangência. Os municípios identificados em cor azul, são aqueles onde as turmas foram implantadas, já os verdes, são os municípios de origem dos professores matriculados.

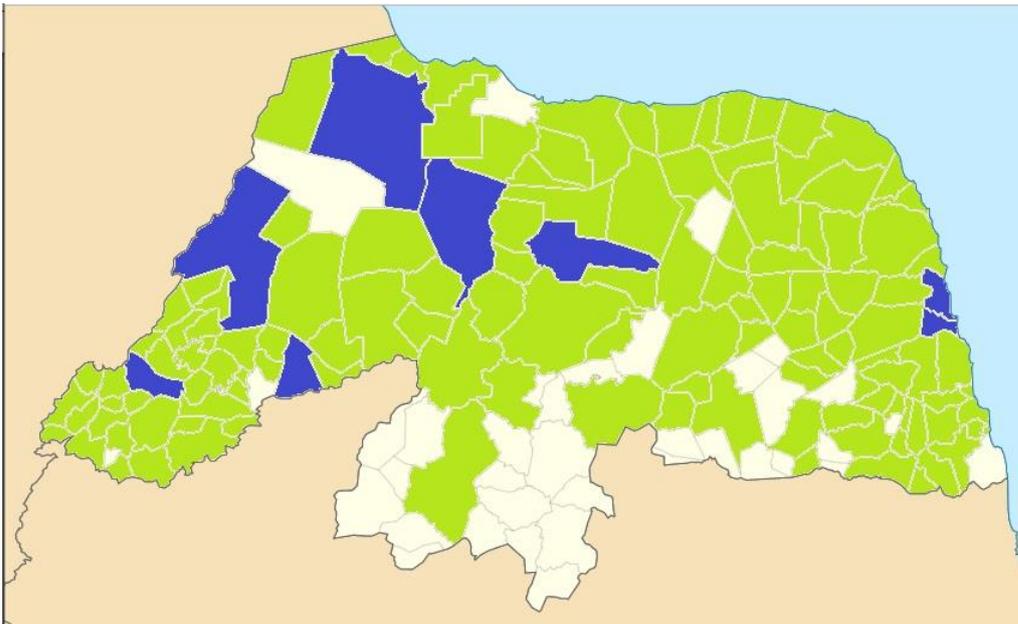
Tabela 9 - Distribuição das turmas do Parfor por município-sede (RN)

Município	Número de turmas implantadas
Açu	18

Angicos	4
Apodi	1
Mossoró	5
Natal	36
Parnamirim	1
Patu	3
Pau dos Ferros	18

Fonte: Plataforma Freire, 2018

Figura 2 - Abrangência do Parfor no estado do Rio Grande do Norte



Fonte: Elaboração própria

O mapa apresentado na Figura 2 demonstra que 131 municípios do Rio Grande do Norte possuem ao menos um professor matriculado no Parfor. Isso equivale quase 80% dos municípios do estado. Cabe ressaltar que os cursos ofertados também atendem a municípios de fronteira com o estado do Ceará (Ererê, Icapuí, Iracema, Jaguaribe e Pereiro) e com o estado da Paraíba (Bernardino Batista, Bom sucesso, Campina Grande, Catolé do Rocha, Jacaraú, Lastro, Mamanguape, Poço Dantas, Poço de José de Moura, Riachão, São José da Lagoa Tapada, Sousa, Tacima e Uiraúna).

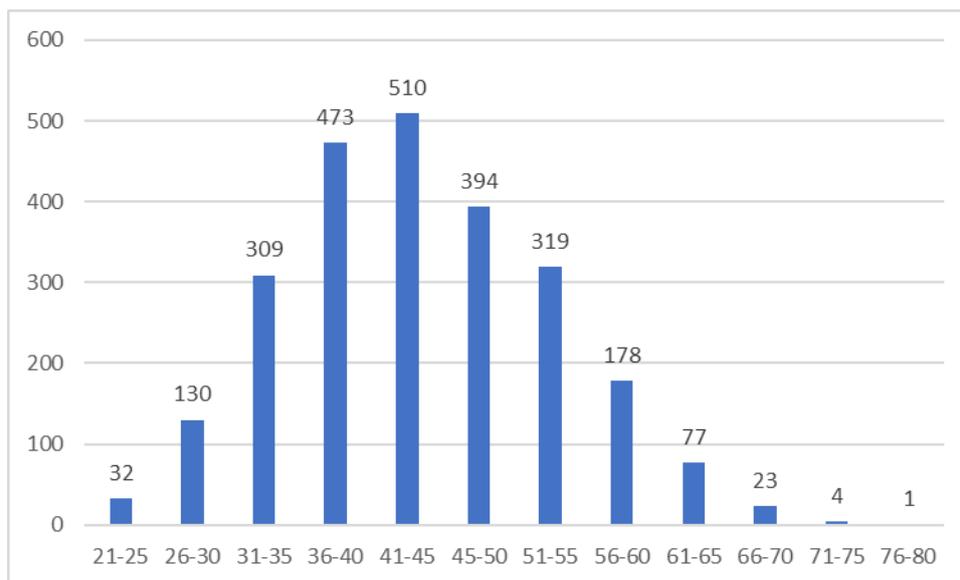
O público atendido pelo Parfor no estado é, em sua maioria, do gênero feminino (85%). Vale ressaltar, à luz desse dado, que o impacto do acesso à formação em nível superior que o Parfor está proporcionando é de grande relevância. É preciso nos atentarmos a sua repercussão no alcance sobre esse grande número de mulheres, uma vez que elas são a maioria entre os docentes.

Não se há de esquecer que foi a necessidade de prover professores para o ensino obrigatório e posteriormente para a pré-escola o que moveu, em décadas passadas, a expansão dos cursos de formação do magistério em nível médio, o que provavelmente muito contribuiu para a reversão do hiato de gênero na escolaridade da população. (BARRETO, 2012)

Daí a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a relevância do Parfor ou de outros programas de formação de professores na elevação da escolaridade das mulheres, considerando a importância do tema no contexto da sociedade brasileira.

Outro dado relevante do perfil dos professores cursistas do Parfor é a faixa etária em que se encontram. O Gráfico 3 revela que a faixa que mais concentra os professores vai de 41 a 45 anos de idade. Entretanto, se somarmos esse grupo aos que pertencem às faixas etárias de 45 a 70 anos, temos um total de 61% de professores já formados ou em formação.

Gráfico 3 - Faixa etária dos professores cursistas



Fonte: Elaboração Própria

Tais elementos são importantes se pensarmos, a princípio, as repercussões do programa para a carreira do docente a médio e longo prazo, já que o investimento do programa está sendo destinado majoritariamente a docentes que estão, em tese, mais próximos da aposentadoria. Entretanto, esse dado não pode ser generalizado. Apenas aponta tendências da política no que se refere ao seu “público-alvo”.

Uma hipótese para justificar o baixo número de professores mais jovens (abaixo dos 30 anos) participando do Programa poderia ser o fato de as secretarias de educação estarem,

atualmente, contratando docentes que já possuem a formação adequada. Caberia, nesse caso, uma pesquisa futura, que respondam a essa questão.

Os elementos aqui apresentados objetivaram caracterizar o Parfor, sua abrangência, e alguns elementos referentes ao perfil dos docentes beneficiados. Partindo dessas informações, a sessão seguinte começa a explorar a articulação no âmbito do estado e a gestão institucional das IES para a implementação do Parfor.

4.2 Articulação institucional para implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte

Arrecthe (2001) afirma que os objetivos e estratégias de um programa expressam as decisões e as preferências de uma autoridade central que o formulou. Mesmo programas pouco complexos supõem um agente que tomou decisões e executores encarregados de implementarem o que foi decidido. Já aqueles programas, cujo desenho final supôs um complexo processo decisório, serão necessariamente implementados por agentes que não participaram do processo de formulação.

...supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (ARRETCHE, 2001, p. 45)

A concepção de Estado como uma entidade monolítica, com lógica interna unitária ou subordinada ao império de uma racionalidade única, remete a uma concepção própria dos séculos XVIII, XIX e primeiras décadas do século XX. Entretanto, há mais de meio século que o estudo do funcionamento das burocracias e do ciclo das políticas públicas mostrou que o Estado é plural, “coalhado de interesses conflitantes e estruturado por lógicas que obedecem ao modo como se organiza a diversidade institucional interna do Estado.” (LAVALLE, 2014 p. 10)

Considerando que, na prática, o delineamento real de uma política pública é definido não por quem a elabora, mas sim por quem a implementa a partir das interações entre seus atores sociais e políticos, procuramos compreender a implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, observando a pluralidade na qual se organiza a diversidade institucional do Estado Brasileiro e a articulação entre as IES, as Secretarias de Educação e a Capes.

Como mencionado anteriormente, o ACT nº 13/2009 estabeleceu compromissos que deveriam ser assumidos de forma conjunta pela Capes e pela Secretaria de Educação do Rio

Grande do Norte no sentido de promover e organizar a oferta dos cursos de Licenciatura para professores sem formação adequada na área em que atuam e também apoiar a implantação e o funcionamento no estado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

4.2.1 O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Norte (FEPAD/RN)

O FEPAD/RN foi criado pela Portaria SED nº 19, em 12 de agosto de 2009, atendendo ao Art. 4º do Decreto nº 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. De acordo com o Regimento Interno do Fórum, teriam assento as seguintes instituições: A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC, Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – CEE/RN, Ministério da Educação – MEC, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Instituto Tecnológico Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Fórum das Licenciaturas da UFRN, Diretorias Regionais de Educação – DIREDs, Universidade Aberta do Brasil – UAB, Conselho Municipal de Educação de Natal – CME, Sindicato dos Trabalhadores do Rio Grande do Norte – SINTE/RN e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

O Regimento Interno do Fórum estabelece, ainda, que as atribuições desse colegiado são:

- I – elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- II – articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvida pelas Instituições do Fórum;
- III – coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas do programa de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento do programa;
- IV – propor mecanismos de apoio complementar do programa de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;
- V – subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades na participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- VI – dar conhecimento ao sistema estadual, municipal e Federal de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;

- VII – propor ações específicas de permanência e sucesso dos profissionais da educação básica nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;
 - VIII – zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução do programa e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;
 - IX – acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica.
- (RIO GRANDE DO NORTE, 2009)

Ao analisarmos as doze atas do primeiro ano de funcionamento do Fórum, notamos que houve uma profícua coordenação das atividades por parte da Secretaria de Estado da Educação, tendo o próprio Secretário de Educação ou o Secretário Adjunto participado de várias reuniões.

Destacamos ainda a presença de representantes do MEC ou da Capes em quase todos os encontros realizados o que ratifica o potencial desse espaço de discussão para a materialização do regime de colaboração em prol da formação dos professores do estado. Os membros das IES, por sua vez, deram apoio científico e pedagógico às atividades do Fepad e contribuíram com a gestão e a implementação, de fato, dos cursos de formação do Parfor.

Entretanto, apesar de ter se mostrado benéfico ao desenvolvimento da maioria das atividades do Fórum, o regime de colaboração não se efetivou em sua totalidade, devido à fraca participação da Undime, que representa as secretarias municipais de educação, cujos professores são os principais beneficiários dos programas de formação.

No seu primeiro ano de funcionamento, o Fórum ocupou-se da elaboração do plano estratégico do estado para a formação de seus profissionais do magistério e da discussão de estratégias para a implementação dos diversos programas de formação do MEC. Neste trabalho, limitamos nosso olhar, especificamente, aos direcionamentos relacionados ao Parfor. Entretanto, cabe mencionar a forte atuação do Fórum junto à Capes no processo de criação e monitoramento dos polos da Universidade Aberta do Brasil.

Na implementação do Parfor, as principais ações assumidas pelos Fóruns foram relacionadas à identificação das demandas por formação do estado e dos municípios, à consolidação das ofertas de cursos pelas IES, procurando evitar sobreposições do atendimento, e a definição de estratégias para evitar a evasão nos cursos.

Esse colegiado teve também uma participação ativa no estabelecimento de critérios que deveriam ser observados pelas secretarias de educação na validação das pré-inscrições dos professores nos cursos. Além disso, foram propostas algumas iniciativas de elaboração de instrumentos para avaliação do programa junto às IES e para a identificação do perfil dos

professores cursistas. Entretanto, não foi possível constatar, por meio das atas disponíveis, se esses instrumentos chegaram a ser elaborados ou aplicados.

A análise das Atas nos permitiu identificar, ainda, alguns elementos que interferiram negativamente na implementação do Parfor no estado:

- Descompasso entre a oferta de cursos pelas IES e as demandas apresentadas. Conforme relatado nas atas, a maior demanda seria de cursos de 2ª Licenciatura, ao passo que as IES ofertaram apenas cursos de 1ª Licenciatura. A justificativa das Instituições para a impossibilidade de oferecerem a 2ª Licenciatura foi a de que ainda não estavam credenciadas para esse tipo de oferta e que os projetos desses cursos ainda não haviam passado por aprovação de seus órgãos superiores.
- Inexistência de dados confiáveis sobre os professores que não possuem licenciatura no estado. Os dados do Educacenso apresentaram inconsistências, gerando expectativas de oferta que foram frustradas.
- Falta de apoio por parte das secretarias municipais e pelos gestores de escola, no sentido de liberarem seus professores para realizarem a formação presencial.
- Evasão dos cursos causada pela falta de apoio logístico e financeiro para que os professores frequentem os cursos.
- Dificuldades técnicas e operacionais encontradas pelos professores e pelos secretários de educação na utilização da Plataforma Freire e falta de orientação clara do MEC sobre os procedimentos a serem realizados no sistema.
- Falta de consenso sobre a validação ou não das pré-inscrições de professores temporários.

A participação de professores contratados em caráter temporário pelas redes públicas de educação básica é um tema que suscita muitos debates no contexto de implementação do Parfor. A Constituição de 1988 estabelece que os cargos e empregos públicos devem ser ocupados por meio de concurso. Entretanto, apresenta duas exceções: os cargos em comissão e as contratações por tempo determinado, para “atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”. (BRASIL, 1988)

Ocorre que, na maioria dos estados e municípios brasileiros, a exceção acabou por tornar-se regra, ocasionando grandes prejuízos à carreira e a precarização do trabalho docente. Outra consequência da admissão perene de professores temporários pelas redes é a estratificação que se coloca na organização dos professores e o tratamento diferenciado dado à formação de professores efetivos em detrimento dos contratados.

No estado do Rio Grande do Norte, existem 26.562 professores atuando na rede pública de educação básica em todos os níveis e modalidades. 82% desses profissionais são dos quadros efetivos das redes. A Tabela abaixo demonstra a comparação do tipo de vínculo e dependência administrativa dos docentes das escolas públicas do estado em relação à Região Nordeste e ao Brasil.

Tabela 10 - Número de docentes da educação básica da rede pública por situação funcional e dependência administrativa

	Concursado/efetivo/estável			
	Total	Federal	Estadual	Municipal
Rio Grande do Norte	21.955	1.338	7.693	14.793
Região Nordeste	341.919	9.871	79.091	271.168
Brasil	1.214.210	31.032	403.289	847.315
	Contrato Temporário			
	Total	Federal	Estadual	Municipal
Rio Grande do Norte	5.291	267	513	4.574
Região Nordeste	185.788	1.314	57.010	131.995
Brasil	567.306	5.618	275.942	301.036
	Contrato terceirizado ou CLT			
	Total	Federal	Estadual	Municipal
Rio Grande do Norte	105	9	14	82
Região Nordeste	4.213	27	879	3.308
Brasil	44.131	295	12.655	31.214

Fonte: INEP, 2018

A Polêmica em relação aos professores temporários serem beneficiados ou não pelo Parfor se dá pela própria natureza de sua vinculação ao sistema de ensino e pela incerteza de que o investimento feito pela sua formação realmente se reverterá em benefício duradouro para a escola pública. Em seu desenho inicial, o programa previa o atendimento exclusivo de professores efetivos. Para a 2ª licenciatura esse critério se restringia ainda mais, exigindo que o professor efetivo estivesse atuando há pelo menos três anos na área do curso escolhido.

Na prática, entretanto, essa exigência não foi observada na seleção dos professores cursistas tendo sido deliberada pelo Fórum Estadual a validação das inscrições feitas tanto pelos professores efetivos como pelos temporários. Esse fato confirma o entendimento de Arretche (2001), quando declara que um programa é resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. A concepção original apresentada na formulação é apenas

uma das dimensões da vida do Programa, sendo sua implementação uma outra fase, que ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente alheia à vontade dos implementadores e formuladores.

4.2.2 Atuação das IES para a implantação do Parfor

As IES do Rio Grande do Norte interessadas em ofertarem cursos no Parfor tiveram que aderir ao ACT ° 13/2009 celebrado entre a Capes e a Secretaria de Educação do Estado. As cinco Instituições assinaram o Termo de Adesão ao Acordo no ano de 2009, apresentando suas respectivas projeções de ofertas de cursos e vagas até 2011.

Poderemos comparar, na tabela a seguir, a projeção do número de vagas apresentado pela IES em seu Termo de Adesão e a quantidade de vagas efetivamente ofertadas e preenchidas por cada uma delas no período em questão.

Tabela 11 - Projeção e efetivação da oferta de cursos e vagas no Parfor do Rio Grande do Norte (2009 - 2011)

IES	CURSO (1ª Licenciatura)	PROJEÇÃO DE VAGAS ATÉ 2011	VAGAS EFETIVAMENTE OFERTADAS ATÉ 2011	PROFESSORES MATRICULADOS
IFESP	Matemática	60	120	73
	Pedagogia	60	120	147
	Letras - Português	30	90	79
IFRN	Biologia	60	0	0
	Espanhol	50	0	0
	Ciências da Natureza	360	0	0
	Física	220	0	0
	Geografia	60	0	0
	Matemática	60	0	0
	Química	240	0	0
UERN	Ciências Biológicas	120	30	19
	Educação Física	60	170	118
	História	0	90	76
	Letras – Espanhol	0	60	30
	Física	120	0	0
	Matemática	120	0	0
	Pedagogia	0	90	162
	Química	60	0	0
UFERSA	Biologia	25	25	25
	Computação	50	55	37
	Física	100	0	0
	Matemática	100	75	46
	Química	100	0	0
UFRN	Artes Visuais	12	0	0
	Dança	12	0	0
	Ciências Sociais	15	0	0
	Educação Física	12	0	0
	Filosofia	11	0	0
	Física	18	0	0

Geografia	12	0	0
-----------	----	---	---

Fonte: Elaboração Própria

Quando analisamos a projeção de cursos e vagas que foram apresentados pelas IES em seu Termo de Adesão ao programa e as comparamos com a real oferta realizada no período, percebemos que, com exceção do IFESP, que acabou superando as expectativas de oferta, as demais IES não chegaram a ofertar, de fato, o que haviam projetado e, quando ofertado, a quantidade de professores que efeturaram matrícula foi inferior ao que era esperado.

Após o IFESP, a UERN também se destacou em relação à quantidade de vagas ofertadas e matrículas efetuadas. Entretanto, nota-se que, em sua real oferta, foram acrescentados cursos distintos daqueles apresentados em sua projeção inicial (História, Letras – Espanhol e Pedagogia) e que, foram justamente esses cursos incluídos a posteriori, que tiveram destaque na efetivação de matrículas, juntamente com os cursos de Educação Física e Ciências Biológicas, já previstos.

A projeção apresentada pela UFRN e pelo IFRN em seus Termos de Adesão, previa a destinação de parte das vagas dos cursos regulares já existentes na IES aos professores da educação básica. Esse tipo de oferta não atendia totalmente as especificidades do público do Parfor, já que a proposta do Programa é a oferta de turmas especiais, exclusivas para professores em serviço, com processos seletivos, calendários de funcionamento e projetos pedagógicos adaptados a esses sujeitos. Nesse sentido, justifica-se o insucesso da oferta dessas Instituições Federais, cujo modelo não atendeu às demandas das redes.

Outro aspecto identificado na análise das atas do FEPAD/RN que se relaciona com a não efetivação da oferta de alguns cursos foi a desarticulação entre as áreas demandadas pelas redes e aquelas disponibilizadas pelas IES.

...Logo após a discussão foi ventilada a preocupação do NUFERN/SEEC com relação à oferta de cursos de formação inicial (1ª licenciatura) em Física-Química-Matemática e Biologia, uma vez que, estes cursos não correspondem as escolhas dos professores com nível médio. (FEPAD/RN, 2009)

Nesse contexto, percebemos uma tentativa da UERN de reorientar sua oferta de cursos a partir dessa informação, substituindo as vagas em áreas não demandadas (física, química e matemática) por ofertas em outras áreas do conhecimento.

Em que pese o êxito da participação do IFESP no início da implementação do Parfor no estado, cabe destacar que essa foi a última Instituição a aderir ao Programa, tendo oficializado seu Termo de adesão em outubro de 2009, cinco meses após a outras IES do

estado. A atuação do Coordenador Geral da Instituição para a inserção da IES no processo, foi relatada da seguinte forma:

Esta é uma das questões que, para mim, é muito cara. Muito importante na história aqui do Kennedy, na formação de professores, e na história do Parfor no Kennedy. Eu, particularmente, na época, claro, eu ainda não era coordenador porque estava tentando nos inserir, no programa, mas, de certa forma, aqui no Rio Grande do Norte foi uma luta [...] fiz um esforço muito forte junto às outras IES do estado para que o Kennedy, enquanto instituto de formação de professores, viesse a se inserir e a tomar parte nesse convênio com a Capes e no programa Parfor. Foi um esforço interessante, eu acho um esforço necessário, valeu a pena. Eu acho que o programa cumpriu e ainda cumpre ainda uma função social importante, desde 2009. Mas aqui no estado, depois que a gente começou o programa, a gente não teve mais problemas, a gente tem facilidade de articulação, de diálogo, de discussão conjunta. No início não foi tão assim não... Para entrar, eu senti um pouco do peso da força e da consolidação das Universidades Federais, certo? Eu acho que o IFESP e as Estaduais, pelo menos aqui na nossa experiência, tiveram um pouco de dificuldade pra se engajar no Parfor, mas com esforço, com luta, com diálogo, com argumentação, a gente conseguiu [...] algo a considerar importante, que isso fortaleceu as IES e seu trabalho conjunto, foi a instância importantíssima do Fórum de Apoio Permanente à Formação de Professores em cada estado. Esse foi um instrumento importante e que fortaleceu e fortalece até hoje a integração e a atuação conjunta das IES. (Coordenador do IFESP)

Um exemplo do destaque das IES estaduais na formação de professores é a própria criação do IFESP, que tem sua história ligada à fundação da Escola Normal de Natal, ocorrida no ano de 1908. Por muitos anos atuou na formação de professores em nível médio e, a partir de 1994 tornou-se uma instituição de ensino superior com a missão de “promover a formação de qualidade para profissionais que atuam em processos educacionais através do ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de desenvolvimento do estado do Rio Grande do Norte.” (IFESP, 2019)

Destacamos nesse processo, portanto, o protagonismo que as IES estaduais têm assumido na formação de professores no Rio Grande do Norte, que até o momento atual foram responsáveis por mais de 85% das matrículas do Parfor do estado. Talvez, por sua própria natureza federativa, as Instituições da esfera estadual estejam mais próximas da realidade das redes de educação básica e possuam maior capilaridade e capacidade de articular-se para o atendimento das demandas de formação.

Cabe ressaltar que, para esta pesquisa, as instituições universitárias sediadas no estado tornaram-se o foco de nossa atenção, por considerarmos que a implementação efetiva do Parfor só se materializa a partir delas e de suas condições institucionais, que, Arretche (2001) define como a situação na qual os implementadores de um programa, embora conhecendo e concordando com os objetivos dos formuladores, podem não chegarem a alcançá-los.

Segundo a Autora, as razões desses possíveis impedimentos podem variar desde fatores associados à capacidade fiscal e administrativa até compromissos e lealdades de ordem política.

Assim, ao aderir ao programa e assumir a responsabilidade de sua implementação no âmbito do estado, a IES precisa contar com o apoio institucional interno, da parte de seus Gestores, e externo, da parte dos Dirigentes estaduais e municipais.

De acordo com Dourado (2003), a gestão da educação compreende a articulação entre aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitam a dinamização das ações educativas. A gestão, nesse sentido, vai além da visão técnica, burocrática e impessoal da administração da educação. Ela se amplia no espaço de tomada de decisões permeado por intencionalidades que revelam as crenças, valores e propósitos de uma determinada instituição em seu conjunto, quando o processo for participativo e democrático, ou de seus dirigentes, quando a tomada de decisões for resultado da vontade individual ou de um grupo.

Nesse sentido, ao analisarmos a implementação do Parfor pelas IES do Rio Grande do Norte, procuramos compreender, ainda, como se deu a participação dos gestores (Reitores, Pró-reitores etc.) e seu nível de comprometimento nesse processo. Sobre esse aspecto, as entrevistas revelaram que o grau de envolvimento dos dirigentes das instituições variou entre as IES. Entretanto, todos os coordenadores afirmaram que havia um diálogo aberto e participativo com os gestores sobre o desenvolvimento do programa.

Nas IES estaduais, a participação dos gestores se deu com maior intensidade do que nas federais, com visitas às salas de aula, atendimento direto aos alunos, participação nas solenidades de formaturas e de abertura dos semestres letivos. A Coordenadora da UERN enfatizou a

...relação positiva entre Reitor, entre Diretores, Pró-reitores, professores e a comunidade toda dos municípios e do estado, no desenvolvimento do Parfor. Tanto que a pró-reitora de ensino da Universidade, os alunos do Parfor chamaram ela de Madrinha do Programa porque abraçou muito a causa, facilitou muito a vida de todos os trâmites possíveis dentro da universidade para que legitimássemos o Programa do Parfor...

Já nas Federais, os Coordenadores Gerais acabaram assumindo de forma mais centralizada a gestão do Parfor, estando os dirigentes numa posição de acompanhamento mais distanciado, assumindo papéis burocráticos e disponibilizando seus sistemas de comunicação para as divulgações do Programa.

Em que pese esse cenário, as IES federais possuíam uma instância interna específica para auxiliar na gestão, não só do Parfor, mas de todos os programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. Essa instância, denominada Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Comfor) foi criada no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em atendimento à Portaria MEC nº 1.105/2013 que estabelecia em seu Art. 6º que:

§ 2º - O Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica é responsável, no âmbito da Instituição, por assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, pela gestão de recursos recebidos por meio do apoio financeiro previsto no caput, bem como pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica.

§ 3º - Caberá ainda ao Comitê Gestor Institucional analisar os dados e informações gerenciais referentes à implantação e ao desenvolvimento dos programas e ações de formação inicial e continuada no âmbito da Instituição, bem como coordenar o monitoramento desses dados e o seu fornecimento ao MEC por meio de sistema informatizado.

§ 4º - Deverá ser assegurada no Comitê Gestor Institucional a participação de representantes das Licenciaturas, das Pró-Reitorias de Ensino de Graduação, de Pós-graduação, de Extensão ou equivalente, de representantes dos cursos de formação continuada e de Centros de Formação de Professores, do Coordenador do PARFOR Presencial e do Coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quando houver.

§ 5º - O Comitê Gestor Institucional terá um coordenador geral, indicado pelo reitor da Instituição e avalizado pelos membros do respectivo comitê, que terá o papel de articular todos os programas de formação inicial e os de formação continuada financiados pelo MEC, FNDE e CAPES, em desenvolvimento na instituição, bem como o de desenvolver projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica.

§ 6º - O Comitê Gestor Institucional deverá articular-se com os órgãos de planejamento, orçamento e financeiro da Instituição para planejar e acompanhar a execução dos gastos relativos aos programas de fomento à formação. (BRASIL, 2013 – Grifo nosso)

Diante do exposto, podemos afirmar que, independentemente do modelo de gestão, houve uma organização interna que apoiou a implementação do parfor, dentro da estrutura organizacional de cada IES participante.

4.2.3 Articulação das IES com as Secretarias de Educação para a implementação do Parfor

Como já foi explicitado nos capítulos anteriores, a articulação entre os agentes implementadores do Parfor no Rio Grande do Norte ocorre, predominantemente, por meio do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Ao nos debruçarmos sobre a

atuação desse Fórum, a partir das atas analisadas, constatamos que as IES e a Secretaria de Estado da Educação têm clareza de seus papéis no regime de colaboração.

Sobre a atuação da Secretaria Estadual, podemos destacar a iniciativa em realizar censo próprio para levantar a necessidade real de formação, em consequência das fragilidades identificadas nos dados do Educacenso, e em enviar representantes dos núcleos regionais para orientar as secretarias municipais no processo de inscrição e validação na Plataforma Freire, em criar e enviar documento para cada município e IES, lembrando os critérios de validação das inscrições que foram pactuados no Fórum.

Constatamos que houve articulação no FEPAD/RS para a implementação do Programa e que esse é um espaço potencial para que o regime de colaboração aconteça. Existiu por parte da Secretaria Estadual a tentativa de instigar um processo de avaliação e o monitoramento do desenvolvimento dos cursos e do desempenho dos professores cursistas, mas essa proposta não avançou. Entretanto, a Diretoria de Educação Básica da Capes, no âmbito de um acordo com a UNESCO, encomendou a especialistas uma avaliação das ações desenvolvidas dentro do Parfor em vários estados, sendo um deles o Rio Grande do Norte. Nesse processo, o andamento dos trabalhos bem como seus resultados foram socializados pelos próprios especialistas durante reuniões do FEPAD.

Diferente do que ocorreu entre as IES e a Secretaria Estadual, a articulação junto aos municípios apresentou muitas dificuldades de operacionalização. O principal problema relatado foi sobre o caso dos professores das redes municipais que necessitam deslocar-se para as cidades onde os cursos são ministrados. Esse deslocamento gera ônus considerável em termos de custeio de transporte, hospedagem e alimentação para os docentes nos períodos em que ocorrem as atividades acadêmicas presenciais. Além disso, se faz necessário também o pagamento de professores substitutos para que os alunos das escolas não sejam prejudicados.

A esse respeito, todos os Coordenadores entrevistados relataram a resistência das Secretarias de Educação em liberarem seus professores para frequentarem os cursos.

Mesmo contando com os subsídios do governo federal, as ações de formação dependem de condições de infraestrutura e de funcionamento das secretarias de educação que muitas vezes não estão presentes nas redes de ensino, e requerem, por sua vez, um complexo conjunto de medidas para o desenvolvimento bem sucedido desses programas que não se efetiva apenas com a simples adesão de estados ou municípios a eles. (BARRETO, 2012)

Algumas questões políticas também foram apontada pelos entrevistados como entraves na relação com os municípios: a descontinuidade das ações e as quebras de

compromissos das redes quando ocorrem mudanças de gestão nas prefeituras e secretarias; a utilização do Parfor com finalidades eleitoreiras; a não validação das inscrições de professores apoiadores de partidos de oposição e perseguição política.

Quando perguntados sobre quais foram as contrapartidas oferecidas pelo estado e pelos municípios para a implementação do programa, os coordenadores destacaram que o compromisso assumido seria a liberação dos professores para que frequentassem os cursos e o apoio na viabilização de transporte para o deslocamento dos docentes até os locais onde eram ministradas as aulas. Ocorre que, conforme apontado anteriormente, poucos municípios cumpriram o acordado, tal como relatado por um dos entrevistados:

“Isso é uma luta muito grande. Muito grande mesmo. Tem municípios que fazem e municípios que não fazem. E é uma luta constante. Mas sempre os maiores problemas que nós temos do Parfor é a questão do transporte, que foi o acordo que os municípios iriam entrar... entregar... qualquer coisa que acontece no município, não tem transporte para os alunos.”

“E tem alguns municípios, às vezes, que quer implicar, principalmente com a mudança de secretário, implicar com a liberação desses professores, dizendo que eles não estavam no cargo quando isso foi acordado, então eles não tem obrigação de assumir.” (Coordenadora da UERN)

A análise da articulação das IES do Rio Grande do Norte com as redes municipais para implementação do Parfor, diante desse cenário, é uma tarefa bastante complexa, não só pela grande quantidade de municípios existentes no estado, mas também pela forma pluripartidária característica do sistema federativo brasileiro, que confere aos estados e aos municípios atribuições e autonomia relativas.

Ao analisar o processo de descentralização que ocorreu Brasil a partir da década de 1980 e os mecanismos de coordenação federativa implementados nas áreas de Educação e Saúde no período pós 1994, Abrucio e Franzese (2018) apontam a relevância da configuração – e a coexistência de diferentes unidades de governo autônomas e interdependentes que lhe é peculiar – na implementação de políticas públicas e, conseqüentemente, na prestação de serviços de bem-estar social à população.

Nesse sentido, houve um enorme incremento das responsabilidades dos municípios na oferta da educação básica, mas, por outro lado revelou-se a ausência de uma estrutura de gestão e planejamento capaz de responder aos novos desafios colocados a esses entes federados. (PINTO, 2014)

Para equalizar, em certa medida, falta de apoio de alguns municípios, as IES acabaram assumindo papéis que não estavam previstos entre suas atribuições definidas no desenho inicial do Programa. Como exemplo, podemos destacar o empenho da universidade em buscar

alternativas de transporte e alimentação para os professores, com recursos próprios; em realizar visita aos municípios para orientação aos professores sobre como se inscreverem na Plataforma Freire; em divulgar o Programa nos municípios; e no contato direto com os secretários de educação para sensibilizá-los sobre a importância da validação das inscrições e liberação dos professores para frequentarem os cursos.

Se por um lado percebemos um grande esforço das IES para que as Secretarias garantam a participação de seus professores, por outro, devemos lembrar que para essas Instituições, é fundamental que o número mínimo de matrículas seja efetivado para que haja financiamento e concessão de bolsas pela Capes. Afora indícios, não há ainda condições de fazermos um ajuizamento a respeito das motivações e interesses dos atores envolvidos na implementação do Parfor nem, tampouco, de confirmarmos se as resistências ocorrem porque o formato do programa ou o projeto formativo não atende às necessidades e expectativas das secretarias de educação. Esta é uma questão relevante sobre a qual caberá um estudo futuro mais aprofundado.

4.3 Aspectos operacionais do Parfor nas IES do Rio Grande do Norte

Nas Instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Norte, assim como na maioria dos estados das regiões Norte e Nordeste, as turmas funcionam nas férias, nos recessos escolares e nos finais de semana. Isto ocorre pois nem todas as redes possuem condições de contratar docentes substitutos nos períodos em que os professores estão frequentando o curso de formação. Além disso, estar em serviço é um dos pré-requisitos para que o professor possa ser beneficiado pelo programa.

A formação superior de professores em serviço enfrenta muitas tensões e desafios. Ao frequentarem o curso nas férias e nos finais de semana, que deveriam ser seu momento de descanso, percebemos o esforço individual que cada aluno do Parfor precisa realizar para conseguir se formar. Essa situação evidencia uma prática muito comum que é a responsabilização do Professor por seu desempenho e pelo desempenho de seus alunos.

Sob outra perspectiva, essa realidade impõe também às instituições formadoras, uma reconfiguração em seus projetos pedagógicos e em seu modo de funcionamento, já que, como aponta Maués (2017)

Essas definições mobilizaram as unidades e subunidades acadêmicas em um processo de reconfiguração e adequação de seus projetos pedagógicos de modo a conectar-se aos princípios estruturantes propostos pela Política Nacional de Formação de professores e dar conta de um diálogo efetivo e profícuo entre a formação oferecida e a realidade e desafios da educação básica, considerando que os

docentes em formação acumulam vasta experiência nesse nível de ensino. (MAUÉS, 2017, p. 36)

Sabemos que o gestor, em especial o Coordenador Geral, precisa atuar no sentido de mediar possíveis conflitos entre a dinâmica já instituída nos cursos tradicionais com o “novo” Programa que chega com suas demandas e especificidades. Administrativamente, essa configuração do funcionamento dos cursos do Parfor, demanda um aparato administrativo de grande porte, semelhante ao que seria necessário para gerir um novo departamento da Universidade, a depender, é claro, da quantidade de professores cursistas atendidos pela por cada IES.

Nesse sentido, nossa entrevista procurou saber se o Parfor, nas IES do estado, dispõe de equipe técnica para a auxiliar na execução das atividades operacionais e administrativas e se essa equipe pertence ao quadro de funcionários da IES ou se foi contratada especificamente para atuar no Programa, já que esse tipo de serviço é um dos itens financiáveis pela Capes.

As respostas a essa questão variaram entre as cinco instituições. Com exceção do IFRN, as demais IES contam com algum tipo de apoio operacional e administrativo para as atividades do Parfor, em maior ou menor volume, de acordo com a quantidade de alunos, de cursos, ou de *campi*, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Apoio técnico administrativo das IES do Rio Grande do Norte para implementação do Parfor

IES	Equipe de apoio técnico administrativo	Atividades que desempenham
IFESP	Funcionários do quadro próprio da IES	Biblioteca e registro acadêmico dos alunos.
	Funcionários contratados especificamente para o Parfor	Serviços de limpeza e serviços de Informática.
IFRN	Funcionários do quadro próprio da IES	Não possui.
	Funcionários contratados especificamente para o Parfor	Não possui.
UERN	Funcionários do quadro próprio da IES	Serviços administrativos e de secretaria acadêmica. Operacionalização dos Sistemas financeiros do Convênio com a Capes, acompanhamento de licitações e pagamento de diárias.
	Funcionários contratados	Atuam nos Campi do Interior, desempenhando

	especificamente para o Parfor	atividades de secretaria e apoio técnico administrativo. Um técnico de Libras auxilia uma das alunas que possui deficiência auditiva.
UFERSA	Funcionários do quadro próprio da IES	Apoio técnico administrativo e serviços de secretaria.
	Funcionários contratados especificamente para o Parfor	Não possui.
UFRN	Funcionários do quadro próprio da IES	Apoio técnico administrativo e serviços de secretaria.
	Funcionários contratados especificamente para o Parfor	Não possui.

Fonte: Elaboração própria.

A implementação do Parfor pelas Universidades demanda, ainda, a disponibilidade de um corpo docente qualificado, que se responsabilize pelas atividades didático-pedagógicas dos cursos. Assim, cada curso possui um coordenador e um conjunto de professores formadores. Esses atores são selecionados pelas IES e recebem bolsas que são pagas pela Capes. Segundo a regulamentação do Programa, existem dois tipos de Professor Formador, o do tipo I e o do tipo II. Os dois tipos se distinguem pelo valor da bolsa, respectivamente 1.300 e 1.100 reais. Os requisitos mínimos obrigatórios para exercer a função de Professor Formador são:

Professor Formador I – Para exercer a função de Professor Formador I, são requisitos obrigatórios: a) Ser docente do quadro efetivo da IES. Será admitida, quando necessário, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, dar-se-á preferência, a professores das escolas da rede pública da educação básica; b) Ter sido selecionado pela IES; c) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; d) Possuir o título de doutor e comprovar experiência de no mínimo 3 (três) anos no magistério superior ou na educação básica; [...]

Professor Formador II – Para exercer a função de Professor Formador II, são requisitos obrigatórios: a) Ser docente do quadro efetivo da IES. Será admitida, quando necessário, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, dar-se-á preferência, a professores das escolas da rede pública da educação básica; b) Ter sido selecionado pela IES; c) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; d) Possuir o título mestre e comprovar experiência de no mínimo 2 (dois) anos no magistério; [...] (BRASIL, 2017)

É de total responsabilidade da IES selecionar os Professores Formadores, bem como os demais bolsistas que atuarão no programa desempenhando atividades de coordenação e, além dos requisitos estabelecidos no regulamento da Capes, cada instituição pode determinar critérios e requisitos adicionais.

Apesar de serem admitidos, pelas regras do Programa, professores colaboradores externos às IES, as instituições do Rio Grande do Norte contam, em geral, com o corpo docente de seus próprios quadros para atuarem como formadores nos cursos. A seleção desses docentes ocorre por meio de editais internos, observando a compatibilidade entre a disciplina que cada um deles já ministra nos cursos regulares e aquela oferecida no projeto pedagógico do curso do Parfor.

Percebemos, em relação aos professores formadores das IES, uma situação análoga àquela já mencionada sobre os professores cursistas. A forma de funcionamento do Parfor – com aulas nos finais de semana e nas férias – exige dos docentes da universidade uma ampliação de sua jornada profissional. A consequência são formadores cansados com a rotina intensa de seus trabalhos, não só com a demanda do Parfor, mas com outros cursos regulares em que lecionam. Contudo, mesmo tendo a consciência do grande peso de sua carga horária, eles não pensam em abandoná-la, devido ao aporte financeiro que mantêm com ela, mesmo que a sua vida pessoal muitas vezes seja sacrificada (NASCIMENTO, 2012).

Outro aspecto a ser ressaltado é a dupla valoração do trabalho dos professores no interior das Universidades, pois costumam ser mais bem avaliados pelos parâmetros acadêmicos os docentes que recebem bolsas para o desenvolvimento de pesquisa do que os que recebem bolsa para o trabalho voltado à formação de professores da educação básica. (BARRETO, 2012)

O Rio Grande do Norte tem enfrentado nos últimos anos uma forte crise financeira, que ocasionou sucessivos atrasos salariais para os servidores públicos do estado, dentre os quais se incluem os professores das Universidades Estaduais. Esse contexto agrava ainda mais a dependência desses docentes em relação às bolsas pagas não só no âmbito do Parfor, mas pelos demais programas do Governo Federal.

O incentivo financeiro dos Programas do Governo Federal que são acolhidos e implementados pelas IES, também incutem uma certa relação de dependência das IES, que tem sofrido sucessivos contingenciamentos em seus orçamentos próprios. A participação nesses programas viabiliza o custeio de despesas relevantes para o funcionamento das atividades acadêmicas desenvolvidas pelas Universidades, como contratação de serviços, participação de docentes e discentes em eventos científicos, compra de equipamentos etc.

Até o ano de 2018 foram investidos pela Capes o total de R\$ 23.875.662,66 nas turmas do Parfor implantadas pelas IES do estado do Rio Grande do Norte, sendo R\$ 5.843.062,66 destinados a despesas de custeio e R\$ 18.032.600 direcionados ao pagamento de bolsas aos

docentes das IES que ministraram aulas ou desempenharam atividades de coordenação no âmbito do Programa. O quadro a seguir apresenta os valores investidos por instituição:

Tabela 12 - Valores investidos por IES do Rio Grande do Norte (2012 - 2018)

IES	Número de bolsistas	Valor total de bolsas pagas (R\$)	Número de turmas implantadas	Valor do custeio (R\$)
IFRN	259	362.600,00	2	139.999,42
UFERSA	977	1.280.000,00	6	210.000,00
UFRN	1.081	1.538.200,00	7	352.202,60
IFESP	3.340	4.669.300,00	29	1.925.950,00
UERN	6.930	10.182.500,00	42	3.214.910,64
TOTAL	12.587	18.032.600,00	113	5.843.062,66

Fonte: Elaboração própria

Verificamos a partir das entrevistas que o modelo de financiamento do Parfor é considerado bom, na opinião dos Coordenadores Gerais do Rio Grande do Norte. Entretanto, eles criticam a falta de reajuste dos valores atribuídos ao custeio e às bolsas, que permanecem inalterados há muitos anos.

Quadro 3 - Como os Coordenadores Gerais do Parfor avaliam o modelo de financiamento do Parfor

Temas	Verbalizações
1. Bom modelo de financiamento.	“Eu considero suficiente, uma vez que atendia as necessidades básicas para realmente o pleno funcionamento das turmas em desenvolvimento.”
2. Valores de custeio suficientes.	“sempre considerei o critério realmente eficiente.”
3. Critério eficiente.	“...eu achei satisfatório o modelo de financiamento, já que ele permitia tanto você fazer a parte do custeio do programa, né, dos cursos [...] Dá um apoio para fazer a parte de capacitação, tanto dos docentes como dos alunos, em participação de eventos”.
4. Falta de reajuste do valor das bolsas.	“Poderia pensar assim. Ah, poderia vir mais dinheiro? Ótimo, né? A gente poderia falar nesse sentido. A questão das bolsas que aí também é o financiamento do qual é pago os professores, os professores às vezes dizem que a bolsa já faz muito tempo que é a mesma bolsa. Que esse valor congelou há muito tempo. Eles reclamam disso...”
5. Bom controle dos gastos.	
6. Possibilidade de financiamento de participação em eventos.	

	<p>“Com relação ao modelo de financiamento das turmas, eu acho que a metodologia ou o critério utilizado pela Capes, desde 2009, né... Eu acho que é um bom modelo [...] Eu só sinto falta desse reajuste necessário que deveria ter tido ao longo desses nove anos, oito anos de Parfor.”</p>
--	--

Fonte: Elaboração Própria

4.4 Avaliação do processo de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte: o olhar dos Coordenadores Gerais

A partir das análises realizadas nos itens anteriores, bem como dos elementos captados por meio das entrevistas, pudemos identificar fatores facilitadores e inibidores do processo de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte. Cabe enfatizar, entretanto, que esses fatores foram desvelados a partir do ponto de vista da IES, mais especificamente, do olhar do coordenador geral do programa.

4.4.1 Fatores facilitadores e inibidores do processo de implementação do Parfor

O primeiro aspecto facilitador abordado, referiu-se à forma de acesso dos professores aos cursos de Licenciatura. Sabe-se que o ingresso no ensino superior no Brasil, sobretudo em instituições públicas, é restrito a uma pequena parcela da população. Em que pese a baixa procura pelos cursos de Licenciatura abertos à demanda social, em comparação a outros de maior prestígio social, o número de pessoas que atinge o nível de desempenho mínimo exigido nos processos seletivos e vestibulares das IES é ainda pequeno.

Nesse sentido, pela natureza dos cursos do Parfor, cujas turmas são formadas exclusivamente por professores em exercício, contando com aporte de recursos oriundos da Capes, as IES têm a prerrogativa de aplicarem processos seletivos diferenciados e facilitadores para o acesso dos docentes da educação básica ao Ensino Superior.

Essa “facilidade”, no entanto, gerou uma distorção no entendimento sobre o processo o ingresso dos professores cursistas. A entrada desses docentes na universidade por meio de um processo facilitado, que não possui a mesma legitimidade social dos vestibulares tradicionais ou do Sistema de Seleção Unificada (SISU), acaba gerando um certo desconforto no cotidiano acadêmico, em função de um discurso equivocado que se sedimenta entre a comunidade acadêmica, mesmo entre os próprios cursistas, de que o Parfor é um programa assistencial simplesmente.

Nesse sentido, não se leva em consideração que é responsabilidade do poder público garantir formação aos professores da educação básica, que têm esse direito expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e que, inclusive, há uma meta a ser cumprida de acordo com o Plano Nacional de Educação.

Notamos nas falas dos coordenadores entrevistados que houve uma preocupação constante da gestão institucional do programa das IES no sentido de promover ações, criando normativos e regulamentos internos, que legitimassem os professores cursistas como alunos da Universidade, com os mesmos direitos e deveres daqueles que ingressaram por meio de processos tradicionais de seleção.

Entretanto, a estrutura e dinâmica dos cursos de formação em serviço, como é o caso do PARFOR do Rio Grande do Norte, no qual os professores-alunos não são liberados para estudar e também não tem sua carga horária de sala de aula reduzida, exige um sacrifício pessoal muito grande dos professores-alunos para permanecer e concluir o curso, uma vez que eles precisam dar conta de trabalho-estudo e família.

Nesse contexto, mesmo havendo regulamentos e normativos internos que legitimem que os alunos do Parfor possuem os mesmos direitos e que são alunos da universidade como qualquer outro, nos parece quase impossível que ele possa vivenciar uma rotina acadêmica com as mesmas oportunidades que são oferecidas aos discentes dos cursos extensivos.

Corroborando com nossa hipótese, Gatti, André e Barreto (2011, p.102) destacam que o foco predominante das atuais políticas é prioriza a expansão da oferta, sem crítica ou busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação dos professores da educação básica. De acordo com as autoras, “As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial”.

O caráter intensivo desta formação, com módulos de aulas que acontecem nos períodos de férias escolares e finais de semana, às vezes até mesmo em dias de feriados pode se configurar como uma experiência formativa aligeirada, com o tempo curto e corrido. Esta realidade tem implicações negativas no aprofundamento teórico e amadurecimento intelectual dos professores-alunos, levando-os a uma atitude pragmática nas atividades acadêmicas do curso e na sua relação com a universidade (SOUSA, 2014).

Kuenzer (2002) denomina de “Inclusão Excludente” a adoção de estratégias educacionais para promover a inclusão em diferentes níveis de ensino e modalidades da educação escolar e superior, sem a garantia de um padrão de qualidade que permita, a aquele

que foi incluído, uma formação intelectual autônoma, crítica, ética, emancipatória, capaz de enfrentar os problemas sociais.

A realidade vivenciada pelos discentes do Parfor expressa o conceito apresentado por Kuenzer, uma vez que eles são incluídos no ensino superior por meio de processos seletivos diferenciados, porém, sem a garantia das condições necessárias para uma formação intelectual desejável. Nesse sentido, sugerimos a realização de estudos que avaliem as implicações do modelo de oferta do programa, no percurso formativo dos professores cursistas.

Dando prosseguimento à análise das entrevistas, cabe destacar um aspecto muito enfatizado pelos entrevistados como um fator facilitador da implementação do Parfor: a inserção da Capes na coordenação dessa política. Nesse sentido, três aspectos foram abordados. O primeiro se refere ao financiamento, que não depende da matriz orçamentária própria da IES, conforme relatado a seguir

...facilita é a questão de ser um programa com financiamento próprio. Isso ajuda bastante, porque caso você não tenha condições de utilizar os seus professores em função da carga horária que algum deles esteja comprometida, você tem a liberdade de estar contratando pessoas externas. Também tinha a parte do custeio que o programa previa. Então, ou seja, a instituição, ela entrava com o *know how* dos seus cursos, mas tinha o facilitador do financiamento pelo Ministério da Educação. (Coordenador do IFRN)

O segundo fator mencionado sobre a importância atuação da Capes se referiu ao apoio técnico dado aos municípios e às IES na divulgação e na implementação do programa. O terceiro fez menção aos encontros e seminários nacionais promovidos pelo órgão para integração das ações, socialização de experiências e discussão de propostas para a melhoria da operacionalização do Parfor.

A criação do Fórum de Coordenadores Institucionais do Parfor (FORPARFOR) também foi um elemento facilitador apontado pelo Coordenador do IFESP.

Acho que uma coisa importantíssima que a gente criou no Brasil, no início muito próximo a vocês aí na Capes, da equipe da Capes, depois a gente se descolou um pouco, até pela natureza, foi a criação do Forparfor. Eu acho que essa instância é uma instância criada para que os coordenadores gerais do Parfor se encontrassem e se articulassem, que pensassem e avaliassem, acompanhassem, tomassem medidas, para que o programa cada vez mais se fortalecesse.

Essa relação entre o Forparfor e a Capes – definida pelo Coordenador como inicialmente próxima tornando-se, ao passar do tempo, “descolada” – foi delineada de acordo com o percurso político e econômico percorrido pelo país. A trajetória ascendente dos programas de formação de professores, como já mencionamos anteriormente, foi subitamente interrompida pela crise econômica que atingiu o Brasil a partir do ano de 2014. Em meados de

2015 reflexos dessa crise atingiram diretamente o orçamento da Capes e colocaram em xeque a continuidade das ações, principalmente do Parfor e do Pibid.

Apesar de nota da Capes⁶ esclarecendo que não haveria interrupção no fomento dos programas que estavam em andamento, as instituições e os atores envolvidos se mobilizaram, de diferentes formas, para argumentar a favor do programa e pela continuidade de suas ações, fortalecendo um movimento em defesa do Pibid (VILLAS BÔAS, 2018), que foi tomado como exemplo também pelos grupos envolvidos nos demais programas de formação de professores fomentados pela Capes.

Vale destacar o papel assumido pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid), criado em 2013, e do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor), instituído em 2015. A proposta de criação desses fóruns partiu da própria Capes, com o objetivo de fortalecer a interlocução e a troca de experiências entre os projetos desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras de todo o país. Entretanto, diante do contexto de incertezas sobre o destino das políticas desenvolvidas pela Capes, o cenário que vem se apresentando desde 2015 é de tensão. Se por um lado, a Capes, como órgão de indução e fomento, necessitou readequar seus programas à nova realidade política e econômica do país, por outro lado, tem enfrentado grande resistência por parte da comunidade acadêmica, tendo o Forpibid e o Forparfor como principais lideranças das mobilizações, realizações de audiências públicas e articulação com parlamentares para a manutenção dos programas.

A partir das entrevistas, também foi possível identificarmos e analisarmos os fatores que, na visão dos entrevistados, foram considerados como inibidores do processo de implementação do Parfor. O não cumprimento da contrapartida por parte dos municípios, a falta de liberação dos professores e a não disponibilização do transporte aos cursistas foi uma questão abordada reiteradamente em toda a entrevista como principal entrave no desenvolvimento do Programa.

a gente tem uma questão que precisa ser levantada que a gente se esbarra, é, com, não só com algumas precariedades do estado em garantir a questão do transporte e a legitimidade desses alunos estarem toda sexta-feira lá na sala de aula, que, às vezes a gente tem que intervir, mas também a questão de nível de ensino que esses professores tem. Os professores, eles tem, às vezes, em sua maioria, um nível de ensino muito baixo... (Coordenadora da UERN)

Para Tardiff (2014, p. 15), o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática

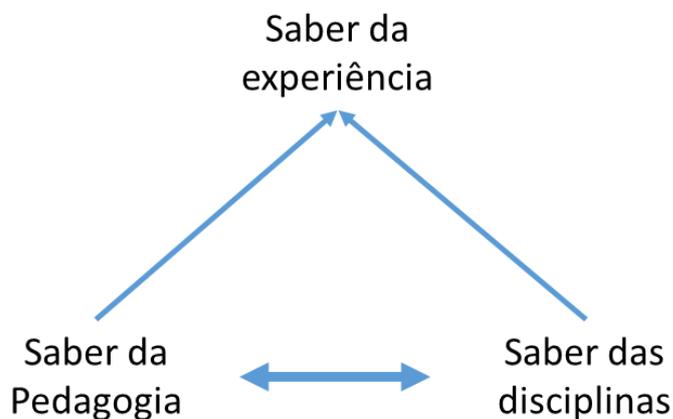
⁶ Disponível em <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7565-comunicado-capes-2>

profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Esse saber, no entanto, não é o “foro íntimo”, povoado de representações mentais, mas “um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa completa (ensinar), situados num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.”

Em que pese a crescente atenção que se tem dado aos professores da escola básica nas últimas décadas, por meio do Parfor - elevando sua formação para o nível superior – eles continuam à margem das discussões sobre as bases epistemológicas de seu trabalho. Ao tratar desse tema, Nóvoa (1999), recorrendo à imagem do *bridge*⁷, propõe que imaginemos um triângulo do conhecimento no qual dois vértices criam uma relação privilegiada, representando o terceiro vértice o “lugar do morto”, ou seja, está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos. ”

O triângulo do conhecimento procura traduzir três grandes tipos de saberes: O saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Figura 3 - O Triângulo do Conhecimento



Fonte: Nóvoa (1999)

O autor afirma que, nos períodos de inovação educacional, há uma certa tendência a se valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos e, nos momentos mais conservadores, procura-se juntar o saber da experiência ao saber das disciplinas. Na

⁷ No *bridge*, um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”, sendo obrigado a expor suas cartas, mas esse não pode interferir no desenrolar do jogo.

conjuntura de implementação do Parfor, o saber dos professores tendia a ser desvalorizado em favor de um saber científico.

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores). As práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores do saber. (p.9-10)

A declaração da Coordenadora da UERN, reflete a necessidade de que as IES busquem alternativas para a boa acolhida aos alunos no início dos cursos, com a consciência de que esse professor necessita de apoio pedagógico diferenciado. Porém, as instituições que trabalham com a formação de professores pelo PARFOR devem compreender que esses sujeitos já trazem consigo uma experiência docente. Dessa forma, a IES deverá pensar o currículo dos cursos a partir das realidades vivenciadas em suas salas de aulas, e tê-las como referência para o trabalho dos professores formadores dos cursos.

O relatório da avaliação realizada pelos consultores da UNESCO, após visita à UFERSA, apontou que essa IES estava adotando medidas nesse sentido.

O relatório de Vosgerau (2010) destacou a elaboração de material didático específico e os esforços da universidade para a aproximação com as escolas onde atuavam os professores cursistas. Os professores formadores, por sua vez, pertenciam todos ao quadro efetivo da universidade, sendo a maioria mestres e doutores. Os coordenadores de curso tinham consciência do perfil diferenciado do público atendido.

Foi destacado ainda, que os cursos cumpriam a carga horária estabelecida, possuíam bibliografia atualizada e não eram aligeirados. Foi inserida no curso uma disciplina para reforçar os conhecimentos de língua portuguesa dos professores-alunos e identificou-se, entre os coordenadores de curso, uma preocupação com as estratégias de ensino utilizadas pelos professores formadores.

Houve a elaboração de portfólio de dificuldade na aprendizagem na matemática e a participação em eventos científicos com os alunos. Além disso, foram criadas estratégias para acompanhamento e recuperação de professores cursistas que, por algum motivo, reprovassem em disciplinas. (VOSGERAU, 2010)

Mesmo que o relatório tenha descrito as medidas adotadas apenas no âmbito da Ufersa, notamos, com base nas entrevistas, que as demais IES do estado também se

empenharam para realizar um bom acolhimento e nivelamento dos alunos ingressantes no Parfor.

4.4.2 Contribuições do Parfor para as IES do Rio Grande do Norte: aproximações entre educação superior e educação básica

A Capes proclama entre os objetivos do Parfor, incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores e estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

Não se dispõe de estudos lautos sobre o alcance desses objetivos. Pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto do Parfor nas IES, e mais especificamente, nas licenciaturas, poderão trazer elementos para um ajuizamento mais avisado.

O que buscamos com as entrevistas, nesse sentido, foi identificar indícios de contribuições do Parfor para as IES, a partir do olhar do coordenador geral do Programa.

O fato de a formação ser realizada com professores em exercício cria uma condição mais propícia à interação das áreas acadêmicas com a realidade da escola no trabalho com o professor cursista. As falas dos coordenadores, nesse sentido, revelam que as IES conseguiram tirar proveito dessa circunstância, na tentativa de se aproximarem do paradigma da formação docente centrada na escola e que empenharam esforços de enriquecimento recíproco nessa interação.

Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Essa relação se mostrou presente na experiência relatada pelos entrevistados.

A contribuição desses alunos, né, que chegaram ao Parfor e as dificuldades que eles trouxeram, implicaram num ganho muito grande de competência e de qualidade metodológica dos professores da própria instituição, né, foi isso. Os professores tiveram que se adaptar, tiveram que aprender, né, com alunos que não tinham o perfil vinculado a uma perspectiva ideal que às vezes você tem do aluno na universidade e essa diferença, essa dificuldade, gerou internamente para a universidade um ganho, né, fantástico de qualidade dos professores que abraçaram o projeto. (Coordenadora da UERN)

Considerando que grande parte dos profissionais que atuam na Educação Superior não são professores por formação profissional, ou seja, não possuem formação específica para o exercício da profissão docente (SILVA, 2012), podemos inferir que muitos desses professores não têm vivência de sala de aula, a não ser como estudantes em seu próprio processo de escolarização. Nesse sentido, no que se refere à construção dos conhecimentos necessários para o exercício da docência, estudos, como o de Cunha (2006), têm revelado que algumas IES procuram diminuir essa fragilidade com formações pedagógicas, em serviço.

Como já se sabe, formação pedagógica em serviço, para bacharéis que não possuem licenciatura, é uma das modalidades de curso oferecidas no âmbito do Parfor. Entretanto, o público é composto por docentes da educação básica, e não do ensino Superior. O IFRN, nesse contexto, teve a oportunidade de formar os docentes de seu próprio quadro, já que os Institutos Federais também oferecem educação básica. Dessa forma, além de contribuir com a formação de professores das redes estaduais e municipais, essa IES formou também seus próprios docentes. Assim, a Instituição, ao mesmo tempo que atuou como implementadora do programa, foi também beneficiária.

O Coordenador Geral do IFRN apontou essa experiência como uma das contribuições que o Parfor trouxe à IES.

Pra gente teve um valor ainda maior porque a gente teve a possibilidade de capacitar professores nossos, que antes eram apenas graduados em engenharias ou em bacharelados, e que puderam se formar em licenciatura e que pra eles, no próprio relato deles, foi muito significativo para a melhora da condição deles dentro da sala de aula.

A abertura das IES às secretarias de educação e a oportunidade de aproximação com a realidade da educação básica foram os aspectos mais destacados entre os Coordenadores Gerais, quando perguntados sobre as contribuições trazidas pelo Parfor.

A grande contribuição, eu diria, é a possibilidade da oferta de turmas extensivas à nossa Instituição para que a Universidade se tornasse mais aberta, uma vez que atuava praticamente na Grande Natal e principalmente no interior do estado. Isso levava o ensino ao interior, principalmente na área de formação da educação básica e isso foi muito importante para a nossa IES. (Coordenador da UFRN)
É perceber que na prática do Parfor com os alunos do Parfor a Universidade se aproxima da comunidade, a universidade se aproxima da educação básica, a gente de fato, com o Parfor a gente consegue ver o que está acontecendo na educação básica, quais são os reais professores da educação básica, quais são as necessidades dos professores da educação básica. (Coordenadora da UERN)

Há ainda, pouca informação sobre como a relevância dada à aproximação entre as instituições formadoras e a escola tem se concretizado em novas propostas e práticas de formação e quais suas contribuições na melhoria dos cursos de formação das IES. Concordamos com Nóvoa (2017), quando afirma que para avançar no sentido de uma

formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional e que esse lugar, apesar de estar fortemente ancorado na universidade, deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente.

O Parfor, no contexto das falas dos Coordenadores Gerais entrevistados, seria um impulso para a construção de um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, na escola, por lidar diretamente com professores que já atuam diariamente na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discutiu o cenário da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto 6.755/2019, pelo qual o Governo Federal assumiu uma postura incisiva de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela formação dos docentes da educação básica. Focalizamos, nesse contexto, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é um programa implementado em articulação com as secretarias de educação estaduais e municipais e com as Instituições de Ensino Superior, visando a oferta de cursos de licenciatura para professores em exercício nas escolas públicas de educação básica que não possuem formação de nível superior na área em que atuam.

Escolhemos como recorte a implementação do Parfor no Rio Grande do Norte, por ter sido um dos estados pioneiros na implantação do Programa e por ter apresentado um bom histórico de articulação, impulsionada pelo FEPAD/RN, entre as cinco IES públicas sediadas no estado e as secretarias de educação.

A fim de compreendermos o grande aparato institucional, organizado pelo MEC e coordenado pela Capes, para promover a formação de professores da educação básica, o Capítulo 1 desta dissertação buscou discutir a Política Nacional de Formação a partir das reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, da alteração do papel da Capes e sua atuação na educação básica, e a situação da formação docente revelada pelo Censo de 2007, que motivou a criação do Parfor.

No Capítulo 2, caracterizamos, em linhas gerais, o Parfor implementado, no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério. Nessa caracterização, apresentamos os dados quantitativos da implementação, abordamos a gênese e desenvolvimento do Programa, sua forma de funcionamento, sua abrangência e os dados relacionados ao seu financiamento.

As estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa foram explicitadas no Capítulo 3. Apresentamos, então, os procedimentos para obtenção dos dados e para a análise desses dados. Nosso estudo procurou observar os aspectos operacionais e as questões político/institucionais da implementação do Parfor no Rio Grande do Norte.

Para subsidiar nossas análises sobre os aspectos operacionais, utilizamos os documentos normativos do programa e realizamos entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores Gerais do Parfor das IES. Para as questões político/institucionais, lançamos

mão das atas das reuniões FEPAD/RN somadas às entrevistas. A interpretação dos dados coletados foi apresentada no Capítulo 4.

Considerando que, na prática, o delineamento real de uma política pública é definido não por quem a elabora, mas sim por quem a implementa a partir das interações entre seus atores sociais e políticos, procuramos compreender a implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, observando a pluralidade na qual se organiza a diversidade institucional do Estado Brasileiro e a articulação entre as IES, as Secretarias de Educação e a Capes.

Assim, os aspectos sobre os quais nos debruçamos foram a articulação institucional que deu início à implementação do Programa, a atuação das IES, os fatores facilitadores e/ou inibidores desse processo e as possíveis contribuições que o Parfor proporcionou às instituições formadoras, a partir da visão dos Coordenadores Gerais.

O estado do Rio Grande do Norte se incorporou ao Parfor por meio da assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica nº 13/2009. As IES do estado, por sua vez, aderiram a esse acordo, apresentando suas projeções de ofertas de vagas em cursos de licenciatura, que seriam destinados aos professores das redes estadual e municipais que não possuíam formação em sua área de atuação. O Educacenso do ano de 2009 havia detectado que 61% dos professores do estado encontravam-se nessa situação.

Desde sua primeira oferta, até o ano de 2018, as IES do estado matricularam 2.450 professores da educação básica em cursos do Parfor. Entre eles, 1.160 já se formaram e 578 permanecem em formação. Houve 27% de evasão, cabendo ressaltar que esse é um índice que se encontra aquém da taxa registrada nos cursos regulares de licenciatura.

Sobre a abrangência territorial do Programa, identificamos 86 turmas sediadas em 8 municípios. Entretanto, o alcance do Parfor no estado vai além das localidades onde há turmas implantadas, atingindo 80% dos municípios do estado, por meio dos professores cursistas que são originários de várias cidades, inclusive algumas pertencentes aos estados do Ceará e da Paraíba.

O público beneficiado pelo Parfor no Rio Grande do Norte é, em sua maioria, composto por mulheres, com idade acima dos 45 anos. Daí a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a relevância do programa na elevação da escolaridade das mulheres, considerando relevância do tema, e também sobre as repercussões do programa para as carreiras a médio e longo prazo, buscando compreender a baixa participação dos professores mais jovens.

Considerando que, na prática, o delineamento real de uma política é definido não por quem a concebe, mas sim por quem a implementa, a partir das interações entre seus atores sociais e políticos, analisamos a implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte, observando a pluralidade na qual se organiza a diversidade institucional do Estado Brasileiro e a articulação entre as IES, as Secretarias de Educação e a Capes.

Nesse contexto, devemos destacar a relevância do FEPAD/RN, presidido pela Secretaria de Estado da Educação e composto pelas representações das Instituições Formadoras, do MEC e das demais instâncias envolvidas com a política educacional no âmbito do estado. Esse Fórum tornou-se um espaço potencializador da articulação entre esses atores para a elaboração do plano estratégico para formação de professores da educação básica.

A análise das atas das reuniões do FEPAD/RN mostrou que houve uma profícua coordenação das atividades por parte da Secretaria de Estado. Entretanto, identificou-se alguns elementos que interferiram negativamente na implementação do Parfor: o descompasso entre a oferta de cursos pelas IES e as demandas apresentadas pelas redes de ensino; a inexistência de dados confiáveis sobre os professores que não possuem licenciatura no estado; falta de apoio por parte das secretarias municipais, causando a evasão de professores a elas vinculados; dificuldades técnicas e operacionais encontradas pelos professores e secretários no manuseio da Plataforma Freire e falta de orientações claras do MEC nesse sentido.

A participação (ou não) de professores contratados em caráter temporário pelas redes públicas de educação básica foi um tema no qual não houve consenso nas discussões do FEPAD/RN. A Polêmica em relação a esse público se dá pela própria natureza de sua vinculação ao sistema de ensino pela incerteza de que o investimento feito em sua formação realmente se reverterá em benefício duradouro para a escola onde atua. Em que pese as discussões ocorridas nesse sentido, ao observarmos os dados dos professores cursistas, concluímos que, na prática, os professores temporários foram contemplados pelo Parfor.

Esse fato confirma o entendimento de Arretche (2001), quando a autora afirma que um programa é resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes e que a concepção original apresentada na formulação é apenas uma das dimensões da vida do programa, sendo sua implementação uma outra fase, que ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação.

Ao compararmos a projeção inicial do número de vagas ofertadas pelas IES a serem implementadas até o ano de 2011, à época de sua adesão ao programa, com a real oferta realizada no período, percebemos que, com exceção do IFESP, as demais não chegaram a ofertar, de fato, o que haviam projetado. Além disso, a quantidade que professores que efetuarão a matrícula nos cursos oferecidos foi inferior ao que era esperado.

Um dos motivos desse insucesso, por parte da UFRN e do IFRN, foi o fato de que sua oferta se referia à destinação de vagas em cursos de licenciatura regulares, já existentes na IES. Esse tipo de oferta não atendia totalmente às especificidades do público do Parfor, já que a proposta do Programa é a oferta de turmas especiais, exclusivas para professores em serviço, com processos seletivos, calendários de funcionamento e projetos pedagógicos adaptados a esses sujeitos.

Outro aspecto identificado na análise das atas que se relaciona com a efetivação da oferta planejada foi a desarticulação entre as áreas demandadas pelas redes e aquelas que foram disponibilizadas pelas IES. Nesse sentido, percebemos uma tentativa da UERN de reorientar sua oferta para adequar às necessidades apresentadas pelas secretarias de educação.

Destacamos nesse processo, o protagonismo que as IES estaduais assumiram na formação de professores do Rio Grande do Norte, se responsabilizando, até o momento atual, por 85% das matrículas do Parfor no estado.

Em relação às IES federais, podemos destacar a criação, por cada uma delas, do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Comfor), que contava com a participação de representantes das licenciaturas, dos gestores das IES, e dos coordenadores institucionais de programas de formação de professores. Esse Comitê era responsável por articular e organizar os programas e ações de formação de profissionais da educação básica, no âmbito de cada IES.

Nesse sentido, podemos afirmar que, independentemente do modelo de gestão, tanto as IES estaduais como as federais apresentaram uma organização interna que apoiou a implementação do Parfor dentro de suas estruturas organizacionais.

Além da articulação institucional interna para a implementação do programa, procuramos compreender também como se dava essa articulação em âmbito externo às IES, ou seja, entre elas e as secretarias de educação. Como já mencionado a relação entre as instituições formadoras e a Secretaria Estadual foi próxima e bem articulada, sobretudo com o advento do FEPAD/RN.

Já em relação às secretarias municipais de educação essa articulação apresentou muitas dificuldades de operacionalização. O principal problema identificado foi sobre os professores que necessitam deslocar-se para as cidades onde os cursos são ministrados. Esse deslocamento gera despesas para custeio de transporte, hospedagem e alimentação para os docentes durante os períodos em que ocorrem as atividades acadêmicas, além da necessidade de pagamento de professores substitutos para que os alunos das escolas não sejam prejudicados. A esse respeito, as falas dos coordenadores entrevistados destacaram a resistência das secretarias municipais, com algumas exceções, de liberarem seus professores para frequentarem os cursos.

Algumas questões políticas também foram ressaltadas como entraves na relação com os municípios: a descontinuidade das ações e as quebras de compromissos das redes quando ocorrem mudanças de gestão nas prefeituras e secretarias; a utilização do Parfor com finalidades eleitoreiras; a não validação das inscrições dos professores apoiadores de partidos de oposição.

Diante da necessidade imposta às IES de se organizarem operacionalmente e pedagogicamente para implementar cursos do Parfor, sabemos que elas precisam atuar no sentido de mediar possíveis conflitos entre a dinâmica já instituída nos cursos tradicionais e o programa que chega com suas demandas e especificidades. Para isso, as IES do Rio Grande do Norte que possuíam maior volume de cursos e professores cursistas contaram com a equipe técnica operacional do próprio quadro da IES e com colaboradores contratados especificamente para o programa. Já as IES que possuíam menor número de turmas, foram apoiados apenas pela equipe técnica já existente na IES.

A implementação do Parfor pelas Universidades necessita, ainda, de um corpo docente qualificado, que se responsabilize pelas atividades didático-pedagógicas dos cursos e é responsabilidade de cada IES selecionar os professores formadores que receberão bolsa mensal de acordo com a carga horária dedicada ao programa. Apesar de serem admitidos, pelo regulamento, professores externos, as instituições do Rio Grande do Norte contam, em geral, com o corpo docente de seus próprios quadros. A seleção desses docentes ocorre por meio de editais internos, observando a compatibilidade com a disciplina que cada um deles já ministra nos cursos regulares.

Se por um lado percebemos um grande esforço das IES para que as Secretarias garantam a participação de seus professores, por outro, devemos lembrar que, para essas instituições, é fundamental que o número mínimo de matrículas seja efetivado para que haja

financiamento e concessão de bolsas pela Capes. O incentivo financeiro dos Programas do Governo Federal que são acolhidos e implementados pelas IES impõe a elas uma certa dependência. Isso se agrava no estado do Rio Grande do Norte, que tem enfrentado nos últimos anos uma forte crise que ocasionou sucessivos atrasos salariais para os professores. Nesse sentido, caberia um estudo futuro, já que não há ainda condições de fazermos um ajuizamento seguro sobre as motivações e interesses dos atores envolvidos na implementação do Parfor.

A respeito dos fatores facilitadores ou inibidores do processo de implementação do Parfor no Rio Grande do Norte, nossas análises evidenciaram como facilitadores: a realização de processos seletivos diferenciados para o acesso dos professores aos cursos de licenciatura; a criação de normativos e regulamentos internos para legitimar o programa na universidade; a inserção da Capes na coordenação da política, com destaque para o financiamento, o atuação técnica e realização de seminários e encontros nacionais; e a criação do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Parfor.

Como fatores inibidores, foram ressaltados dois aspectos: o não cumprimento das contrapartidas por parte dos municípios e baixo nível acadêmico dos professores da educação básica ingressantes nos cursos. Essa questão reflete a necessidade de que as IES busquem alternativas para a boa acolhida aos alunos, com a consciência de que esse professor necessita de apoio pedagógico diferenciado, compreendendo que esses sujeitos já trazem consigo uma experiência docente. Dessa forma, a IES deverá pensar o currículo dos cursos a partir das realidades vivenciadas em suas salas de aula e tê-las como referência para o trabalho dos professores formadores.

Nesse sentido, ao buscarmos identificar as contribuições que o Parfor trouxe para as IES, o fato de a formação ser voltada para professores em exercício, que já trazem uma experiência profissional na escola foi o elemento mais enfatizado pelos Coordenadores entrevistados. Suas falas revelaram que as IES conseguiram tirar proveito dessa circunstância, na tentativa de se aproximarem do paradigma da formação docente centrada na escola e que houve um enriquecimento recíproco nessa interação.

A política de formação de professores implantada pelo MEC a partir do Decreto 6.755/2019, procurou elevar o nível de responsabilização do Estado brasileiro pela formação dos profissionais do magistério. Há que se considerar, contudo, as interferências político-institucionais no cenário da implementação dos programas e ações nas esferas locais.

Em que pese as fragilidades encontradas no processo de implementação do Parfor, consideramos que vários questionamentos suscitados se referem a aspectos que são passíveis de revisão. Não queremos afirmar, entretanto, que a reorientação desses aspectos ocorreria de forma fácil e sem embates motivados por interesses contraditórios.

Além disso, é importante registrar que para grande parte dos municípios, o Parfor é a única oportunidade oferecida aos professores da educação básica para que obtenham acesso a formação superior. Isso aumenta a relevância do programa, principalmente quando levamos em conta as assimetrias regionais, econômicas e educacionais que estão postas no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 30 ago.2018

BRASIL. Portaria MEC nº 1.105, de 08 de novembro de 2013. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 11 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual Operativo do Parfor**. Brasília: Portal da CAPES. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o quadro demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e dá outras providencias. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providencias. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Lei 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2336-leis>>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 ago.2018

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 30 ago.2018

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

_____. Ministério da Educação. Livro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> >. Acesso em 30 ago.2018

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional Educação Para todos. 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 30 ago.2018

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. **Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil.** Disponível em <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/tc-aula04-a-federalismo-abrucio-cibele-fls02-16.pdf>. Acesso em 10 abr. 2018.

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

ARAÚJO, Rafaela Albuquerque Valença de. Abordagem Qualitativa Na Pesquisa Em Administração: Um Olhar Segundo a Pragmática da Linguagem. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 2013. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ196.pdf> Acesso em Acesso em 30 ago.2018

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. **Tendências no estudo sobre avaliação.** In: RICO, Elizabeth M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-39

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas.** In BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001. P. 43-56.

BARBOSA, Milka Alves Correia; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araujo; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. **A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: percepções dos professores de uma universidade federal.** Colóquio de Gestão Universitária: Desafio da Gestão Universitária no Século XXI, Mar Del Plata- Argentina, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Universidade e Educação Básica: lugares e sentidos da formação de professores.** In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. Universidade e Educação Básica. Políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber Livro, 2012. P. 179-197.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CATANI, Afranio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.** Educ. Soc. Campinas, v.22, n.75, p.39-83, 2001

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DEMO, P. **Professor e seu direito de estudar**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

EVANGELISTA, Olinda.; TRICHES, Jocemara. **Professor(a): a profissão que pode mudar um país?**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p.178-200, 2015.

FERRO, Maria da Glória Duarte. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas**. In: Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí. Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul./dez. 2013.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Subsídios para Organizar Avaliações da Ação Governamental**. In: Planejamento e Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESIDENTE KENNEDY. **Website**. Página Inicial. Disponível em <http://www.ifesp.edu.br/ik/>. Acesso em 30/07/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 29/07/2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICI, José Luís (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003

LAVALLE, Adrian Gurza. Prefácio. In: **Sociedade civil e políticas públicas: atores e instituições no Brasil contemporâneo**. Chapecó: Argos, 2014.

LIMA, Emilia Freiras de. **Formação de Professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia**. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre. Formação de Professores. Passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-34

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flavio; CUNHA, Maria Isabel da. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação e sociedade, n. 68, 2000. 2. ed.

MAUÉS, Josenilda. **Imagens espaço-temporais em currículos de formação docente no Parfor/ UFPA**. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti. (Orgs.). O Parfor, a formação e a ação dos professores da educação básica. Londrina: Parfor/UEL, 2017. 2 v. P. 33-47.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **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. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2012.

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

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão Professor**. Prefácio à Segunda Edição. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

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

PINTO, José Marcelino Rezende. **Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios**. Cadernos de Pesquisa. V. 44 n. 153 p.624-644 jul/set, 2014.

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

RODRIGUES, Doriedson S. **Universidade Multicampi: a interiorização e o Parfor**. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor>> Acesso em 30 ago.2018

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **O lugar das licenciaturas na educação superior e a relação com a educação básica.** In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. Universidade e Educação Básica. Políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber Livro, 2012. P. 213-223.

SILVA, Katia Augusta Curado; LIMONTRA, Sandra Valéria. **Formação de Professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia.** In: SILVA, Katia Augusta; LIMONTRA, Sandra Valéria. Formação de Professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28

SOUSA, Itamar Silva de. **A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor/Unep: realidade, tensões e contradições.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

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

VILLAS BÔAS, Fernanda Litvin. **Um estudo avaliativo do PIBID: contribuições para avaliação de programas educacionais.** 2018. 179 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Fortalecimento das políticas de valorização docente. Diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo Parfor.** Relatório. Brasília: Capes, Unesco, 2010. (Documento interno).

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

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os Coordenadores Gerais do Parfor

Estamos realizando uma pesquisa para dissertação de mestrado a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB que tem como objetivo analisar a implementação do Parfor no estado do Rio Grande do Norte.

Para o alcance desse objetivo, contamos com sua colaboração respondendo à presente entrevista, que será gravada. Nos comprometemos a utilizá-la exclusivamente para fins da presente pesquisa, conforme termo de consentimento anexo.

BLOCO 1 – ASPECTOS OPERACIONAIS DO PROGRAMA

1. Em que períodos os cursos do Parfor funcionam em sua IES?
2. O Parfor dispõe de equipe técnica para a execução das atividades operacionais? Essa equipe pertence ao quadro da IES ou foi contratada especificamente para o Parfor?
3. Como acontece a seleção dos bolsistas que atuam no Programa?
4. Como você avalia o modelo de financiamento das turmas do Parfor?

BLOCO 2 – ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL

5. Como a IES atuou para iniciar a implementação do programa?
6. Como se dá a participação dos Gestores da IES (reitor, diretores, pró-reitores) no Programa?
7. Como ocorre a articulação entre a IES e as secretarias de educação para a implementação do Programa?
8. Quais são as contrapartidas que o estado e os municípios oferecem para a implementação do programa?

BLOCO 3 – AVALIAÇÃO GERAL DO PARFOR

9. Que fatores você destacaria como facilitadores ou inibidores do processo de implementação do Programa pela IES?
10. Quais foram as contribuições que o Parfor trouxe para a IES?

APÊNDICE B – Análise de Conteúdo das Atas do FEPAD/RN

Tema	Categorias	Unidades de Registro	Unidades de contexto
Plano Estratégico do estado	Levantamento das Demandas do estado	<p>“Pesquisa realizada em todo o estado”</p> <p>“Análise do quadro de demandas”</p> <p>“Elaboração de Planilhas”</p>	<p>“Foi feito uma análise junto as IES do quadro de demandas prevista no Plano Estratégico/RN, elaborado com base na consolidação da pesquisa realizada em todo o estado, com o intuito de subsidiar a elaboração das planilhas de oferta dos cursos para 2010/1º semestre.” (A1)</p>
	Oferta de cursos	<p>“Discussão sobre Tipos de curso ofertados (1ª e 2º licenciatura).</p>	<p>“Durante a reunião houve uma discussão com relação às IES oferecerem em 2010 apenas a formação inicial (1ª licenciatura), desconsiderando as sugestões dadas pelo Núcleo de Formação Docente [...] contrariando às expectativas dos professores em relação ao Programa.”</p> <p>“Os representantes das IES colocaram que suas Instituições não estão credenciadas a oferecer cursos de 2ª licenciatura, porque não estão com seus projetos político pedagógicos aprovados pelos colegiados superiores.” (A1)</p> <p>“Foi ventilada a preocupação do NUFERN/RN com relação à oferta de cursos formação inicial (1º licenciatura) em física, química, matemática e biologia, uma vez que estes cursos não correspondem as escolhas dos professores com nível médio.” (A1)</p>
		<p>Compatibilização da oferta Evitando a superposição de ações</p>	<p>“As planilhas de oferta de cursos foram elaboradas em consonância com todas as IES, fazendo a compatibilização da oferta dos cursos, evitando assim, a superposição de ações no campo da Formação Docente.” (A1)</p>
		<p>Qualidade dos cursos</p>	<p>“As IES devem preocupar-se com os planos de cursos, levando em consideração que os conteúdos atendam aos anseios da formação para que os professores possam colocar na prática de sala de aula, especialmente para os cursos presenciais.” (A3)</p>
		<p>Divergência nos dados diagnósticos</p>	<p>“... desde o princípio apontou a expectativa gerada pelas universidades com os dados apresentados pelo 1º plano de metas quando pensados a partir do Educacenso.” (A7)</p>

<p>Plataforma Freire</p>	<p>Problemas encontrados</p> <p>Critérios para validação das inscrições.</p>	<p>Divergências das ofertas e os registros da Plataforma Freire.</p> <p>Falta de orientação por parte do MEC</p> <p>Critérios para validação</p> <p>Participação de professor temporário.</p>	<p>“Foi feita uma discussão a respeito das ofertas de cursos e vagas as serem oferecidas pelas IES e o que está posto na Plataforma Freire.” (A2)</p> <p>“Os representantes das IES apresentaram a insatisfação a respeito da organização das informações disponíveis na Plataforma Freire, considerando que por várias vezes informaram os erros e não houve um retorno por parte dos gestores do a Plataforma.” (A8)</p> <p>“... item referente aos cursos oferecidos pela Plataforma Freire e os critérios para validação, priorizando quando houver mais demanda que ofertas disponíveis. [...] existem muitas dúvidas e insatisfações por parte dos professores e secretários municipais com relação a plataforma.” (A5)</p> <p>“...dificuldades encontradas na oferta do curso de História em Patú e mostrou que são resultantes da não aplicação de critérios para a validação das pré-inscrições por parte de algumas secretarias municipais de educação, concentrando em um mesmo município, muitos professores para fazerem os cursos.” (A6)</p> <p>“... as falhas da Plataforma e os problemas gerados pela falta de orientação aos municípios.” (A6)</p> <p>“...ressaltou a flexibilidade do instrumental de critérios de validação com relação ao professor ser efetivo ou não.”(A11)</p>
<p>Articulação para a implementação do Parfor</p>	<p>Organização da política de formação de professores</p>	<p>Novo arranjo para a formação de professores”</p> <p>Não Liberação dos professores</p> <p>Evasão dos cursos de formação</p>	<p>“O Representante do fórum das licenciaturas da UFRN fez uma fala a respeito de um novo arranjo para a formação de professores inclusive no ensino fundamental e infantil e ter uma condição mais articulada dentro da formação docente.” (A2)</p> <p>“A representante da UFERSA relatou algumas dificuldades encontradas que podem levar os professores à evasão dos cursos de formação como: falta de liberação dos professores, transporte, alimentação.”(A2)</p> <p>O Presidente do Fórum ressaltou [...] a intenção da Secretaria de Estado da Educação e Cultura em colaborar nos aspectos financeiros.” (A3)</p> <p>“Os representantes das instituições externaram a importância de se ter políticas públicas para apoiar e incentivar os professores a participarem do programa de formação.”(A2)</p>

		<p>Necessidade de sensibilização dos prefeitos e secretários</p> <p>Importância do Fórum</p> <p>Realização de visitas</p> <p>Ausência da Undime</p> <p>Permanência dos alunos Contratação de professores temporários</p>	<p>“... ressaltando a dificuldade na liberação dos professores de sala de aula pelos dirigentes das escolas para participar da formação, informa também que esta negociação, divulgação e orientação tem sido em parceria com as secretarias municipais de educação e das diretorias regionais de educação.” (A3)</p> <p>“... falou da importância do Fórum para a apropriação desta nova cultura de parcerias, o Fórum é um campo apropriado para que se discutam diversos temas, que se debatam problemas que surgem durante a execução do Programa...” (A4)</p> <p>“...informou que irá trabalhar com as DIREDs e Secretarias Municipais a proposta do Plano de Formação de forma integrada, e a professora Lucia ressaltou que as IES precisam se ajustar ao plano do MEC que é muito bom, porém as escolas necessitam se adaptar a ele.” (A6)</p> <p>“... a importância da participação e valorização dos professores no Programa e a criação de uma política pública que venha atender algumas demandas dos professores como: liberação de sala de aula, bolsa/auxílio para transporte/alimentação, [...] reforça a necessidade de uma sensibilização dos prefeitos e secretários quanto a importância da formação dos professores.”(A8)</p> <p>“foi iniciada uma maratona de visitas às SMES, objetivando a importância e valorização da formação docente, abordando as questões referentes as responsabilidades e competências dos gestores quanto a liberação do professor, e ajuda de custo, etc.(A9)</p> <p>“ausência da participação da Undime para fazer a articulação junto as secretarias municipais a respeito da formação docente e garantir a permanência dos professores nos cursos.(A9)</p> <p>“O Secretário de Educação informou da mensagem enviada para a Assembleia Legislativa do processo de contratação de professor temporário, o qual vai repercutir positivamente no Programa de formação, considerando que com a presença do Professor temporário facilitará a disponibilidade do professor nos cursos de formação sem prejudicar o andamento da ação docente em sala de aula.”(A9)</p>
Avaliação e monitoramento	Elaboração de instrumentos Avaliação realizada	Elaboração de Instrumental pelo fórum para o monitoramento.	“...sugeri a elaboração de um instrumental para o monitoramento dos professores cursistas com o objetivo de avaliar a participação e o progresso do professor na formação, e um outro instrumental constando os critérios para a validação dos pré-inscritos, respaldado pelo Fórum.” (A10)

	<p>pela Capes/MEC</p>	<p>Contratação de consultores pela Capes.</p> <p>Visitas feitas à UFERSA (Consultora UNESCO/CAPES)</p>	<p>“Informou que a Capes contratou sete consultores para realizar a avaliação e o monitoramento do Parfor, obedecendo a um cronograma de atividades, com entrevista individual ao Pró-reitor, com os coordenadores do programa, com coordenadores dos cursos e visita às salas de aula para um contato informal com o objetivo de conhecer as expectativas e anseios dos alunos e aplicação de questionário individual.” (A11)</p> <p>“A consultora agradeceu pelo convite e mencionou o privilégio de ter sido sorteada com UFERSA, para desenvolver a análise e avaliação das ações do Parfor e esclareceu que o projeto tem como finalidade a elaboração de instrumentos de regulação do Parfor. (A12)</p>
--	------------------------------	--	---

APÊNDICE C – Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categoria	Tema	Verbalizações
Participação dos Gestores das IES no Parfor	1. Diálogo aberto e participativo.	“O Comitê Gestor e a PROGRAD sempre se articulavam, e as coordenações de curso também, a Coordenação Geral do Programa e nós na Universidade existia sempre uma consonância, existia sempre um diálogo entre as turmas especiais do Parfor com a nossa Universidade, uma vez que os gestores mantêm um diálogo franco, aberto, [...] um diálogo franco e bastante participativo...”
	2. Divulgação do Programa	“existia também essa divulgação junto ao sistema da pró-reitora de graduação em consonância com as outras pró-reitorias específicas...”
	3. Relação positiva entre a gestão da IES e o Programa	“...relação positiva entre reitor, entre diretores, pró-reitores, professores e a comunidade toda dos municípios e do estado com o Parfor. Né, tanto que a pró-reitora de ensino da Universidade, os alunos do Parfor chamaram ela de Madrinha do Programa porque abraçou muito a causa, facilitou muito a vida de todos os trâmites possíveis dentro da universidade para que legitimássemos o Programa do Parfor...”
	4. Envolvimento com o Programa	
	5. Participação nas Formaturas e nas aberturas de semestre	“tanto o Reitor, quanto a pró-reitora e outros diretores, sempre nos semestres que começam o parfor, de um para o outro, há abertura, há atividades acadêmicas nas quais eles estão dando as boas vindas, estão visitando, estão ouvindo esses alunos nas suas demandas, nas suas necessidades e sempre sendo um portador, principalmente o Reitor, um portador de voz desses alunos para a comunidade...”
	6. Ouvem as demandas dos alunos.	
	7. Pró-Reitor de ensino fazia o acompanhamento	“O pró-reitor de ensino também fazia o acompanhamento. Mas quem ficava à frente mesmo de tá o contato direto com os campi era... era só coordenador presencial. Somente eu.”
	8. Atuação coletiva	
	9. Visitas às salas de aula	“A gente tem uma atuação muito coletiva, até pela proximidade aqui, certo? [...] atuação é direta no colegiado, no ramo dos professores, né... Até na sala de aula, a gente visita a sala de aula, a gente conversa com alunos, estimula alunos, né... Então a participação dos gestores é de muito apoio ao Programa.”
Providências iniciais para	1. Adesão ao Acordo firmados entre a Secretaria	“...para o funcionamento inicial das turmas, realmente buscou firmar junto à Secretaria de Educação e Cultura do nosso Estado, bem como com o Ministério da Educação,

<p>implantação do Parfor</p>	<p>de Estado e o MEC</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Levantamento de demandas 3. Criação de comitê gestor na IES 4. Articulação com a Pró-Reitoria e com os Departamentos da IES 5. Articulação com as Secretarias de Educação 6. Criação de normativos e regulamento interno 7. Participação das IES no FEPAD 	<p>para a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. “...foi criado o Comitê Gestor para acompanhar também o desenvolvimento e a avaliação desse funcionamento das turmas, bem como o Fórum Estadual de Educação Básica.”</p> <p>A gente, a Instituição participava, quando era convocado pela secretaria de educação para aquele fórum mensal de educação básica da secretaria de educação. Junto também à PROGRAD, uma vez que era o órgão de oferta, digamos assim, das turmas, sempre tinha essa atuação junto aos departamentos envolvidos conforme os cursos específicos da área.”</p> <p>“Nesse momento foi uma parceria entre a UERN e a Secretaria da Educação dos municípios. Houve um levantamento de demanda e essa demanda que gerou as turmas.”</p> <p>“...a gente fez uma divulgação do programa e viu os campi que tinham interesse em colocar as suas licenciaturas. [...] a gente juntou numa das reuniões da diretoria acadêmica, que vinham diretores de todos os <i>campus</i>, apresentei o programa e vimos quem tinha interesse de participar”</p> <p>“Nós fomos criar os documentos normativos, nós criamos o regulamento do Parfor dentro da Universidade, que isso, de uma certa forma, abriu todas as portas.”</p> <p>“..algo a considerar importante, que isso fortaleceu as IES e seu trabalho conjunto, foi a instância criada importantíssima que foi o Fórum de Apoio Permanente à Formação de Professores em cada estado. Esse foi um instrumento importante e que fortaleceu e fortalece até hoje a integração e a atuação conjunta das IES.”</p>
<p>Providências de acolhimento aos professores cursistas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definição de calendário acadêmico paralelo 2. Legitimar o aluno do Parfor 3. Organização do Projeto e apoio logístico 	<p>“...trabalhando junto com o calendário acadêmico da nossa Instituição [...] paralelo à oferta das turmas do Parfor com os cursos regulares, no caso. Então, existia essa consonância, uma vez que não notávamos diferença nenhuma entre as turmas envolvidas no processo.”</p> <p>“Nós legitimamos os alunos do Parfor na pró-reitoria estudantil. Então nosso aluno do Parfor também faz estágio obrigatório, ele tem todas as documentações. Tudo fica bem mais fácil pra ele. [...] nós temos alunos do Parfor em Pibic, em Pibid e agora o projeto de Residência e em pesquisa, em projetos de extensão.”</p>

		<p>“Dando apoio para a organização do projeto. Depois para a infraestrutura do projeto no sentido de ônibus, que foi feito com recurso interno da universidade, dos professores, então quando você junta essas duas coisas, funcionava bem.”</p>
<p>Articulação entre IES e Secretarias de Educação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articulação ocorre no FEPAD 2. Questões políticas 3. Visitas da IES aos municípios 4. Relação Positiva. 5. Desarticulação devido à inoperância do FEPAD 	<p>“Essa articulação. É... ela acontecia nas reuniões do Fórum. Do Fórum Estadual. Nós não tínhamos, assim, um contato direto, pelo menos aqui da coordenação, porque, principalmente do primeiro curso, porque ele foi na outra extremidade do estado.”</p> <p>“O Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, os FEPADs, eles tem nesse aspecto uma importância grande, certo? Eles são aqui no estado, por exemplo, um instrumento, um mecanismo, né... de aproximação das IES entre si e uma aproximação das IES com os diversos municípios e com as escolas de educação básica”</p> <p>“...articulação não ser tão eficiente, uma vez que havia sempre mudanças de secretários de educação com base na mudança de governo e isso desarticulava sempre nossos fóruns permanentes no caso, no estado, e as IES sofriam muito com essa falta de, realmente, permanência.”</p> <p>“...a gente visitou praticamente todos os municípios e recebemos muitas dessas secretarias, dessas secretarias não, desses secretários, dentro do campus para ouvir o que eles precisavam, né? A demanda deles, quais eram as necessidades deles e o que eles esperavam”</p> <p>“percebi que o empenho de muitos municípios para que isso se legitimasse para mais uma vez dar a oportunidade de formar esses professores em prol de uma educação de qualidade. E... Um ou outro, mas um ou outro mesmo... eu acho que teve só uma secretaria de educação municipal que, com questões políticas, né? Não queriam validar o vínculo... é... a matrícula de quatro alunos de matemática”</p> <p>“...mas foram vários encontros. A gente tem vários registros dessa relação. [...] pelo que eu vejo em todo o histórico, é que a relação sempre foi muito positiva, muito positiva mesmo.”</p> <p>“O único problema que nós temos com as secretarias aqui, são dois momentos: em época de eleição, que aí é meio complicado, né? Porque querendo ou não eles usam muito dos nossos alunos em prol desse diálogo com partido, essas coisas, e o problema de transporte. O problema de transporte é um dos grandes problemas que nós temos com as secretarias da educação, com os municípios, etc tal.”</p>

		<p>“A gente sabe que em alguns estados, o nosso também passou por isso, a gente tá resgatando agora, né, a gente já teve um momento em que o fórum ficou basicamente inoperante, o que pra nós, a gente considera uma perda, né, porque isso gera desarticulação no estado...”</p>
<p>Contrapartidas oferecidas pelo Estado e municípios</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liberação dos docentes para participarem dos cursos 2. Transporte para os professores 3. Participação Tímida do Estado e dos municípios 4. Dificuldades quando ocorre mudança de secretário 5. A IES assume as atribuições que seriam das secretarias 6. A Secretaria de Estado contribui com a organização do FEPAD e com a divulgação do Programa. 7. Problemas em relação a questões partidárias. 	<p>“No que se refere essa contrapartida do estado. O que ficou para o estado e para o município oferecer para a questão da implementação desse programa, foi a questão de liberação desse aluno pra estudar, né? Às sextas-feiras, e a questão de dar o transporte para eles. A gente vê que isso funciona bem em alguns municípios, em outros não”</p> <p>“Assim como a questão do deslocamento, à medida do possível, existia também essa contrapartida. Mas a gente considera muito tímida, realmente, a participação dos órgãos envolvidos no processo, quer seja do estado, quer seja dos municípios.”</p> <p>“Isso é uma luta muito grande. Muito grande mesmo. Tem municípios que fazem e municípios que não fazem. E é uma luta constante. Mas sempre os maiores problemas que nós temos do Parfor é a questão do transporte, que foi o acordo que os municípios iriam entrar... entregar... qualquer coisa que acontece no município, entendeu? Não tem transporte para os alunos.”</p> <p>“E tem alguns municípios, às vezes, que quer implicar, principalmente com a mudança de secretário, implicar com a liberação desses professores, dizendo que eles não estavam no cargo quando isso foi acordado, então eles não tem obrigação de assumir.”</p> <p>“...Então, surgiram aqui no Rio Grande do Norte várias maneiras de ajudar. Outros colocavam no próprio contracheque do professor em formação uma ajuda financeira. Então, essa ajuda dos municípios aconteceu ou se revelaram de diversas maneiras, né, mas não são todas as prefeituras que fazem e fizeram isso. Muitas não fizeram isso...”</p> <p>“Até a divulgação das aberturas de turmas quando tem na Plataforma Freire, geralmente somos nós da Universidade que fazemos. Somos nós da Universidade que ligamos para as secretarias pedindo que tá aberta. Que faça um olhar cuidadoso da demanda, da sua realidade do município, cadastre os professores que precisam de formação, etc. Enfim... E vínhamos os coordenadores do Rio Grande do Norte alimentando a própria secretaria da educação estadual em relação à demanda.”</p> <p>“a gente teve muito problema com algumas pessoas que tiveram que desistir porque não tinham liberação da sua carga horária para participar, mesmo sendo somente na</p>

		<p>sexta-feira.[...] Nem todos tinham essa liberação, então era algo mais de troca entre os professores para conseguir vir e depois um cobrir a aula do outro. Era algo bem mais individual.”</p> <p>“Mas, apesar disto, a secretaria tem contribuído, por exemplo, ao instalar aqui no caso do Rio Grande do Norte, ao abrigar o local onde funciona o fórum de apoio permanente à formação docente, e ao organizar uma secretaria ou um núcleo, né, de apoio técnico, né, e logístico ao fórum, essa já é, que eu entendo, uma contrapartida da secretaria de educação, né.”</p> <p>“No período de vigência do Parfor aqui, o apoio não era muito grande, porque como tinha um governo do PT em nível nacional e depois, né, no estado, nas prefeituras, outra, né, referência partidária, isso dificultava muito e os próprios governos não assumiam o papel deles. Essa era uma dificuldade.”</p>
<p>Fatores facilitadores da implementação do Parfor nas IES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Processo seletivo diferenciado 2. Funcionamento nos finais de semana e férias 3. Convênio com o Restaurante Universitário 4. Regulamento interno do Parfor da IES 5. Garantir aos alunos do Parfor os mesmos direitos dos alunos dos cursos regulares 6. Financiamento pelo Governo Federal 7. Atuação da Capes 8. Realização de Encontros e Seminários 9. Criação do Forparfor 	<p>“como facilitador é o processo de seleção. Uma vez que isso realmente motiva bastante, bem como o tipo de oferta, uma vez que facilita a esse participante do curso, na verdade é em finais de semana participar do seu curso, uma vez matriculado.”</p> <p>“a gente mantinha sempre convênio com o restaurante universitário da nossa IES para facilitar a questão de preços subsidiários e até mesmo de bolsas, uma vez que eles tinham sua permanência direta em finais de semana, para fazer a refeição na própria IES, no caso.”</p> <p>“Isso é o que eu acho que mais nós ganhamos[...] é a implementação do regulamento do Parfor dentro da Instituição. Isso fez com que nós tivéssemos autonomia de trabalhar o programa dentro da universidade, sem entraves. Isso foi um grande facilitador, e assim fazer com que o programa desenvolva naturalmente, garantindo todos os direitos de aluno regular, dos alunos, como deveres também, porque, né, adquirindo os direitos, você também adquire os deveres, dos alunos regulares.”</p> <p>“facilita é a questão de ser um programa com financiamento próprio. Isso ajuda bastante, porque caso você não tenha condições de utilizar os seus professores em função da carga horária que algum deles esteja comprometida, você tem a liberdade de estar contratando pessoas externas. Também tinha a parte do custeio que o programa previa. Então, ou seja, a instituição, ela entrava com o Know how dos seus cursos, mas tinha o facilitador do financiamento pelo Ministério da Educação.”</p>

		<p>“Eu acho que foi uma escolha correta colocar a Capes nisto. É... Mas naquela época, a Capes se colocou...certo? Trabalhou, divulgou, implementou, ajudou muito aos estados e municípios, né, a se inserirem no programa e se manter nele. Eu acho que a Capes teve um papel importante.”</p> <p>“Eu acho que o trabalho técnico, né, o trabalho coeso, o trabalho integrado, e porque não dizer o trabalho competente da Capes foi um grande facilitador pra gente, certo?”</p> <p>“... encontros anuais que a Capes fazia para troca de experiências e, especialmente, para avaliar e acompanhar as atividades do Parfor em todo o Brasil, foi também, né, embora esteja mais vinculada à primeira questão, mas foi também um elemento facilitador, certo? Para implementar o Programa.”</p> <p>“Acho que uma coisa importantíssima que a gente criou no Brasil no início muito próximo a vocês aí na Capes, da equipe da Capes, né, depois a gente se descolou um pouco, até pela natureza, que foi a criação do Forparfor. Eu acho que essa instância é uma instância criada para que os coordenadores gerais do Parfor, né, se encontrassem e se articulassem, que pensassem e avaliassem, acompanhassem, tomassem medidas, né, para que o programa cada vez mais se fortalecesse”</p>
<p>Fatores inibidores da implementação do Parfor nas IES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldades de deslocamento dos professores 2. Falta de liberação dos professores por parte dos municípios 3. Baixo nível acadêmico dos professores cursistas 4. Enfraquecimento do Programa, com a mudança do Governo Federal. 	<p>“...Então aqueles de maiores distâncias, na verdade, sentiria, com certeza, alguma dificuldade no seu deslocamento, creio eu.”</p> <p>“a gente tem uma questão que precisa ser levantada que a gente se esbarra, é, com, não só com algumas precariedades do estado em garantir a questão do transporte e a legitimidade desses alunos estarem toda sexta-feira lá na sala de aula, que, às vezes a gente tem que intervir, mas também a questão de nível de ensino que esses professores tem. Os professores, eles tem, às vezes, em sua maioria, um nível de ensino muito baixo...”</p> <p>“Ninguém facilita a vida dele, não. Não tem facilidade só porque são alunos do Parfor e vão fazer diferente, são coitadinhos, não é isso. Né, e ainda no final temos conseguido formar os alunos antes do tempo previsto. E os nosso alunos, desde 2016, nós temos tido alunos do Parfor que estão em pesquisa, é, extensão, no final recebem medalha de mérito...”</p> <p>“Essa contrapartida, que se a gente tivesse um apoio maior do estado e do município, para que eles, ao assinarem o compromisso de que eles liberariam os professores,</p>

		<p>realmente fizessem isso, eles teriam uma frequência maior e um acompanhamento mais proveitoso do curso.”</p> <p>“Eu acho que foi uma escolha correta colocar a Capes nisto. É... Mas naquela época, a Capes se colocou...certo? Trabalhou, divulgou, implementou, ajudou muito aos estados e municípios, né, a se inserirem no programa e se manter nele. Eu acho que a Capes teve um papel importante.”</p> <p>“...eu acho que o Parfor perdeu a sua força. Não o seu encanto, né, sua contribuição social que deu aos formadores, né, e especialmente da educação básica, mas perdeu um pouco do seu encanto, sua força, né, dado as mudanças de comando aí no Brasil, na presidência, mudança de prioridade, né, no campo da formação de professor...”</p>
<p>Contribuições do Parfor para as IES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ganho de competência e qualidade metodológica para os formadores 2. Aprendizado para a IES na elaboração de currículos e projetos de formação de professores 3. Aproximação da IES com escola de educação básica 4. Capacitação dos próprios professores do quadro do Instituto Federal por meio do Parfor 5. Ressignificação da formação oferecida nos cursos regulares da IES 6. Abertura da IES e aproximação com os municípios do interior do estado 	<p>“A contribuição desses alunos, né, que chegaram ao Parfor e as dificuldades que eles trouxeram, implicaram num ganho muito grande de competência e de qualidade metodológica dos professores da própria instituição, né, foi isso. Os professores tiveram que se adaptar, tiveram que aprender, né, com alunos que não tinham o perfil vinculado a uma perspectiva ideal que às vezes você tem do aluno na universidade e essa diferença, essa dificuldade, gerou internamente para a universidade um ganho, né, fantástico de qualidade dos professores que abraçaram o projeto.”</p> <p>“Para dar o exemplo, muitas IES, através do exercício ou da prática do Parfor, né, eles tiveram a oportunidade de refletir, né, de analisar suas próprias práticas formativas, né, suas formas de analisar o currículo da formação de professor e muitas delas modificaram currículos, modificaram disciplinas, né, modificaram formas de trabalhar, modificaram formas de fazer extensão e ensino e pesquisa, né, modificaram matriz curricular, então... Modificaram confecção, a forma de lidar com um professor que já é professor. Isso foi um aprendizado para muitas IES.”</p> <p>“...ensinar as IES a formar professor que já é professor, ou ainda, ensinar as IES a ter uma alternativa efetiva de se articular com a experiência e com a prática das escolas de educação básica.”</p> <p>“pra gente teve um valor ainda maior porque a gente teve a possibilidade de capacitar professores nossos, que antes eram apenas graduados, em engenharias ou em bacharelados, que puderam se formar em licenciatura e que pra eles, no próprio relato</p>

		<p>deles, foi muito significativo para a melhora da condição deles dentro da sala de aula.”</p> <p>“é perceber que na prática do Parfor com os alunos do Parfor a Universidade se aproxima da comunidade, a universidade se aproxima da educação básica, a gente de fato, com o Parfor a gente consegue ver o que está acontecendo na educação básica, quais são os reais professores da educação básica, quais são as necessidades dos professores da educação básica.”</p> <p>“O Parfor traz a legitimidade, traz todo um aprendizado para que a gente ressignifique a prática do curso regular, né, de pensar o curso regular e como levar nossas aulas, levar a educação básica, levar o olhar da educação básica para os alunos regulares ainda, que, eu estou chamando alunos regulares que são dos cursos regulares. Então isso eu acho que foi o maior ganho da universidade.”</p> <p>“A grande contribuição, eu diria, é a possibilidade da oferta de turmas extensivas à nossa Instituição para que a Universidade se tornasse mais aberta, uma vez que atuava praticamente na Grande Natal e principalmente no interior do estado. Isso levava o ensino ao interior, principalmente na área de formação da educação básica e isso foi muito importante para a nossa IES.”</p>
--	--	--