

GESTÃO DE Políticas Públicas Educacionais: o PARFOR e o contexto da formação de professores na Amazônia Paraense

DANILO MALATO SANTOS
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradeço ao PARFOR/UFPA por permitir a produção desta pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UNAMA pelo acolhimento deste mestrando no biênio 2016-2018.

GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: o PARFOR e o contexto da formação de professores na Amazônia Paraense

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação, Política de Estado.

1. INTRODUÇÃO

No dia 29 de janeiro de 2009, a Presidência da República, por meio do Decreto Nº 6.755, cria o instrumento legal que orienta a atuação do órgão de fomento à formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume o compromisso de criar a estrutura embrionária da valorização do magistério básico, criando a Diretoria de Educação Básica (DEB) perante o desafio de levar formação educacional para professores da rede pública de ensino de todas as secretarias municipais e estaduais de educação do Brasil que não possuíam formação exigida par o exercício da função em sala de aula.

Para alcançar a meta de formar em nível superior professores e professoras que não tinham formação em sua área de atuação ou que necessitavam de formação complementar à anterior que detinham, a referida fundação articula com universidades e demais instituições públicas de ensino superior o arranjo basilar para que essas instituições sejam as implementadoras da política de formação docente, trazendo, para dentro da sala de aula, aqueles que já exercem a função educacional mas que precisam se adequar à legislação do setor.

No estado do Pará, a UFPA é uma das instituições executoras dessa política, promovendo a implantação de turmas de licenciaturas aprovadas para funcionamento em cidades onde não têm *campi* ou núcleos universitários, empreendendo parcerias com as prefeituras para que o funcionamento dessas turmas seja assistido pelos entes municipais, de modo a não comprometer o seu funcionamento e garantindo a permanência dos professores alunos em sala de aula nos períodos destinados para a formação docente.

2. PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

O presente estudo tem como cerne a análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como política pública de governo sob a responsabilidade executora da Universidade Federal do Pará (UFPA) tendo como objetivo geral analisar a implementação da Política de Formação Docente dentro do PARFOR promovido pela UFPA sob a ótica das ações do Governo Federal na política nacional de educação no Estado do Pará.

3. METODOLOGIA

3.1. Classificação e delineamento da pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo a análise da implementação da política destinada a atender uma demanda de formação de quadros docentes que atuam na educação básica que não possuem a formação exigida pela LDBEN. Para se atingir os objetivos propostos, a abordagem escolhida foi a qualitativa, já que se pretendeu entender a construção

da realidade observada. Severino (2018) afirma que esse tipo de abordagem é um meio de entender e explorar significados de grupos e indivíduos atribuem a um problema social.

3.2. Técnica de coleta e análise dos dados

Para a compreensão dos dados coletados, foi adotado o recorte transversal já que se trata de uma prospecção de informações em um determinado período; e longitudinal, que ocorre no decorrer de um tempo (SEVERINO, 2018).

A análise dos dados deu-se sobre o fenômeno da política pública na formação de professores, procurando descrevê-lo e como seus resultados impactam na realidade dos locais onde a política foi implementada.

O campo de investigação foi a Coordenação Geral do PARFOR na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Foram analisados documentos legais e formativos (leis, decretos, portarias, instruções normativas e outros) que subsidiam a regulação de funcionamento do Plano na Universidade.

No material revisado ficam evidentes as razões, tanto históricas quanto sociais, para o descaso com a escolarização de professores que atuam nas redes públicas escolares sem ter a devida formação específica, relegadas, por muitos anos, a pouco mais que uma formação básica para escolarização de crianças e adolescentes no estado do Pará e onde a política de formação docente pretendeu combater ao longo dos dez anos de implementação pela UFPA fomentada pela CAPES para a alteração da realidade anteriormente retratada nesses documentos.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os debates sobre as políticas públicas educacionais no Brasil revelam que a formação de professores é uma vertente que pauta as lutas pela melhoria da qualidade do serviço nas redes públicas municipais e estaduais. Contudo, a profissão de professor da rede pública continua não sendo uma das mais célebres na história recente do país. de 2007 a 2013, a quantidade de matrículas em cursos de graduação - bacharelados - cresceu em média 33%, enquanto que as matrículas em cursos de graduação - licenciaturas - cresceram em média 29% (PIZONI, 2014).

Isso se deve, segundo Gatti (2010, p. 43) a “fatores ligados a salário, condições de trabalho, cobrança por melhorias de formação, que culminam na desvalorização da profissão docente”. Fatores conhecidos de longa data por pesquisadores educacionais como Souza (2014), influenciam nas escolhas dos candidatos a uma vaga nas universidades que acabam optando por cursos que têm mais prestígio e adesão de mercado.

Rabelo (2015) aponta que a base para que a valorização do professor começasse a ganhar espaço foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei Nº 9.394/1996, criada para garantir o direito da população a uma educação de qualidade, objetivando valorizar os profissionais da educação, instituindo responsabilidades entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para o financiamento e execução da educação básica pública em todo o país (BRASIL, 1996).

Gatti (2010) assenta seu discurso sobre a responsabilidade educacional do Estado nos pontos de deficiência que a formação superior de professores possui, principalmente entre os que já atuam na educação básica. A LDBEN Nº 9.394/96 estabeleceu que todo professor que

esteja atuando em sala de aula tenha formação exigida em nível superior. Essa autora reconhece que há um aumento considerável de cursos voltados para a formação de professores que irão atuar na educação básica, englobando o âmbito da educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. “Mesmo havendo essa expansão para que a exigência da lei seja atendida, percebe-se uma disparidade entre oferta de cursos e demanda reprimida” (GATTI, 2010, p. 52).

Outro ponto referenciado pela mesma autora é sobre a permanência de alunos de cursos de licenciatura voltados para a docência na educação básica. Mesmo existindo cursos que atendam à demanda, a evasão dentro das turmas é grande, girando em torno de 30% (GATTI, 2010). Um dos fatores citados é o perfil dos alunos, que geralmente são de famílias humildes, sem condições de pagar as taxas mensais do curso ou de se manterem na cidade onde cursam, quando são residentes de outros lugares. O abandono se acentua a partir do terceiro semestre de estudos, onde se identifica evasão média nacional de 20%. Ao fim do curso, a mesma evasão chega à casa de 50% entre as faculdades públicas e até 70% quando se observa a mesma situação nas instituições particulares. (idem).

Por outro ponto de vista, Souza (2014) baseia sua investigação sobre a formação de professores para a educação básica considerando como objeto a escassez de cursos de licenciaturas para atender a demanda em todo o território nacional que contribui para as disparidades de formação de professores nas diferentes regiões do país, onde essa oferta fica a cargo das instituições públicas de ensino superior, muitas delas mantidas pelo governo federal concentradas em regiões estratégicas para os estados; e a iniciativa privada se comprometendo com formações educacionais voltadas para atendimento do carência de mão de obra qualificada nos grandes centros urbanos regionais.

No biênio 1996/1997 o Fórum Nacional de Professores organizou o I e o II Congresso Nacional de Educação, respectivamente, onde, de um amplo debate, nasceu a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) que ficou conhecido como PNE-Sociedade Civil (SOUZA, 2014). Essa proposta foi transformada em projeto de lei no dia 10 de fevereiro de 1998.

Esse plano teve como centralidade a busca pela universalização da educação básica e procura ampliar o acesso ao ensino superior por meio do fortalecimento da escola pública e da democratização da gestão educacional em todos os níveis (SOUZA, 2014). Foi instituído pela Lei Nº 10.172, de nove de janeiro de 2001 e vigorou por dez anos. Por essa lei são estabelecidos 28 objetivos e metas para a formação de professores e à valorização do magistério. Essas metas foram pensadas para instituir uma ampla política educacional de formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada (idem).

Segundo Ferro (2013), o Plano Nacional de Educação não foi efetivado em sua totalidade. Esse fato suscitou o debate em 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, para que o plano educacional fosse refeito e acurado para o alcance das metas a partir do ano seguinte até o cumprimento decenal. Na arena política, os interesses aflorados de políticos que viram oportunidades nesse plano acabaram retardando a aprovação do texto final e seu trâmite estendido até 2014, ano em que foi aprovada a Lei Nº 13.005, publicada no Diário Oficial da União, em 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

Por conta desse atraso, o início do decênio ficou para 2014 com apenas vinte metas constituídas, dentre as quais, três merecem destaque para o aprofundamento deste artigo:

Meta 15 - Formação de Professores - assegura que todos os professores das redes públicas de educação básica possuam formação específica de nível superior em suas áreas de atuação; **Meta 16** - Formação continuada e pós-graduação de professores: para garantir a todos da educação básica continuada em sua área de atuação, observando as necessidades, carências de estrutura escolar e as situações de dificuldades vivenciadas das redes públicas de ensino; **Meta 17** - Valorização do professor: equiparação do provento médio dos professores com escolaridade equivalente.

Alinhado ao esforço de garantir o acesso e permanência à educação para todos os brasileiros e assumir o compromisso de melhorar a qualidade do setor, é criado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de ser uma “ferramenta de prestação de contas da qualidade de ensino, de monitoramento do desenvolvimento das ações em favor da melhoria da educação” (BRASIL, 2009) e que assume obrigações previstas na agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, lançado no ano anterior e cujas metas se materializam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2009).

O Movimento citado indica, por meio de relatórios de pesquisadores e especialistas em educação, que há no Brasil a necessidade de diligências sobre a formação e valorização do profissional da educação. O mais importante relatório intitulado “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergências”, de 2007, do Conselho Nacional de Educação (CNE) revela a ausência de professores no nível de ensino em evidência, de modo particular, de áreas como exatas, biológicas, cujo cenário ficou retratado como “apagão educacional”.

Por sua vez, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta o relatório “As licenciaturas e o Ensino Básico Brasileiro: diagnóstico”, o qual divulgou que os problemas relatados no diagnóstico precedente também eram encontrados no panorama do ensino médio e que políticas voltadas à supressão desses obstáculos se faziam necessários para avançar, em alcance nacional, nas políticas de qualificação e valorização docente e de melhorias da qualidade da educação básica.

Diante do impasse de ampliação de vagas em cursos de licenciaturas e almejando criar mecanismos para inserir professores da rede pública que não tinham formação em sua área de atuação, a Presidência da República lança decreto que institui um plano de formação de professores que se tornará um projeto de grande escala e que vai instituir regime de colaboração entre instituições públicas de ensino superior, Estados, Municípios, Distrito Federal e União, na tentativa de levar formação educacional para lugares onde a presença de centro de formação em nível superior seria impensado até então, com base em dados de institutos de pesquisa e de centros de financiamento da educação superior, como será visto a diante.

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

O Decreto Presidencial Nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse decreto determina o regime de colaboração entre CAPES, Estados, Municípios Distrito Federal e as instituições de ensino superior. Segundo esse decreto,

Art. 2º - São princípios da política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

[...]

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

[...]

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2009).

O PARFOR, segundo Ferro (2013), é uma política que pretende reparar as discrepâncias e efetivar direitos a segmento de professores da educação básica historicamente excluídos do espaço de desenvolvimento do conhecimento científico e do direito à cidadania, da cultura, da educação e/ou do trabalho digno. Tal atributo é acentuado por sua tripla característica:

1. A reserva de vagas a um público que tradicionalmente está excluído do acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade;

2. A formação de professores que atuam na educação básica pública e, em consequência disso, a elevação da qualidade das escolas públicas brasileiras, promovendo a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

3. A elevação da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e, assim, a redução das desigualdades sociais e regionais que marcam o país.

Ao firmar Acordo de Cooperação Técnica junto a CAPES, em Maio de 2009, a Universidade Federal do Pará assumiu uma decisão politicamente estratégica ante os desafios sinalizados pelo Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará que apontava para um quadro de 44 mil professores em exercício, distribuídos entre os sistemas municipais e estadual de ensino do Estado do Pará, sem a formação legalmente exigida para atuação em território nacional.

Considerando sua capacidade instalada e a experiência já acumulada no processo de interiorização, a UFPA colocou-se no desafio de investir na formação de 14 mil professores e, assim, mobilizou o conjunto de suas Unidades Acadêmicas envolvidas com a oferta de licenciaturas para assumir essa tarefa (BRASIL, 2019).

Dentre os formatos previstos pelo Programa, a UFPA optou por ofertar cursos na modalidade presencial envolvendo suas 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 (BRASIL, 2019).

Em julho de 2009 a Universidade Federal do Pará disponibilizou sua primeira oferta no sítio chamado “Plataforma Freire”, tendo iniciado em janeiro de 2010 os cursos de Ciências Naturais, Matemática, Letras/Língua Portuguesa, Geografia, História e Pedagogia, em um total de 14 turmas distribuídas nos campi de Abaetetuba, Bragança, Belém e Cametá, com matrícula inicial de 470 alunos (BRASIL, 2019).

Em 21 de dezembro de 2009 o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa aprovou a oferta dos cursos para o quarto período letivo de 2009 (Resolução nº 3.921/2009), a partir de

projetos pedagógicos diferenciados e aprovados por essa mesma instância colegiada superior. Os cursos ofertados e implantados praticam calendário de regime intervalar intensivo, nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto (BRASIL, 2019).

Já em 2010 a UFPA passou a ofertar as Licenciaturas em Artes Visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Letras/Língua Espanhola, Letras/Língua Inglesa, Música, Química e Teatro saltando para um total de 4.934 alunos matriculados. A partir desse ano, as 21 Licenciaturas realizaram o processo de reorientação de seus projetos pedagógicos adequando-os ao tempo, espaço e público em formação e oferecendo regularmente novas turmas a cada demanda semestral e, a partir de 2013, anual (BRASIL, 2019).

De 2009 a 2017, o Programa atendeu 13.669 professores da rede pública. Nesses oito anos foram implantadas 410 turmas em 66 municípios-polo, localizados estrategicamente nas seis mesorregiões do Pará. O PARFOR/UFPA já apresenta o resultado de 251 turmas concluídas e 5.465 professores diplomados e entregues ao estado e aos municípios (BRASIL, 2019).

O esforço institucional exigiu a mobilização de mais de 1.200 professores da instituição e 53 colaboradores que acorrem aos polos para aproximar cada vez mais a UFPA dos lugares onde as demandas de formação se fizeram mais prementes e onde, de outro modo, dificilmente a Universidade chegaria, corroborando o empenho institucional na ampliação das oportunidades de formação superior dos docentes em exercício nas escolas das redes públicas de educação básica do Estado do Pará.

Entidades internacionais como o Banco Mundial apontaram para a relação atuação docente - qualidade na formação, enfocando que para se ter professores mais talentosos para o magistério, o incremento da eficácia docente está na forma como esses professores tiveram a formação inicial para atuação (BRASIL, 2019).

Assim, é entendível a proeminente expansão de programas direcionados ao atendimento da instrução de professores em serviço, tendo em vista o preenchimento das lacunas das políticas educacionais para os municípios e estados e das exigências da LDB nos quesitos para a formação inicial de base. Por isso, os investimentos em financiamentos de programas do porte do PARFOR ganhou relevância pelo tamanho do problema a ser enfrentado.

6. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Lançando um olhar sobre a estrutura apresentada pela coordenação geral do Plano na UFPA, os dados apresentados a seguir revelam uma dinâmica considerável para o seu funcionamento no Estado do Pará, envolvendo os poderes públicos municipais e estadual nas atividades administrativas e educacionais para que o público docente atuantes das redes escolares dessas duas esferas seja atendida nos dez anos em análise.

Na Tabela 1 é possível verificar a quantidade de professores e de turmas que ingressaram somente no PARFOR/UFPA, abrangendo os dez anos compreendidos entre 2009, ano que as primeiras turmas são implantadas pela universidade, e 2019, ano que a coordenação geral do PARFOR lança um relatório alusivo ao decênio de execução, onde mostra o alcance da meta estabelecida de professores atendidos pela universidade.

Tabela 1 - Turmas implantadas e alunos ingressantes no PARFOR/UFPA - 2009-2019.

ANO DE INGRESSO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE INGRESSANTES	RESOLUÇÃO CONSEPE/ UFPA
2009	14	482	3.921, de 21 de dezembro de 2019
2010	121	4.116	4.298, de 13 de junho de 2012
2011	69	2.213	4.298, de 13 de junho de 2012
2012	53	1.975	4.260, de 22 de março de 2012
2013	26	859	4.401, de 23 de maio de 2013
2014	78	2.500	4.636, de 25 de fevereiro de 2015
2015*	0	0	-
2016	50	1.534	4.761, de 16 de janeiro de 2016
2017*	0	0	-
2018*	0	0	-
2019	10	330	5.212, de 14 de agosto de 2019
TOTAL	421	14.009	-

*Nos três anos, não houve oferta de turmas.

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR Dez Anos, 2019.

Observa-se que a atuação da UFPA no PARFOR inicia timidamente, com a oferta de 14 turmas e a inserção de 482 professores alunos. A partir do ano seguinte, essa oferta dá um salto significativo devido à ampliação de cursos de licenciatura e mais turmas em municípios que não foram contemplados no primeiro ano de implantação de turmas do Plano.

Os pontos mais altos dessas ofertas e de matrículas estão nos anos de 2010, 2011 e 2014, onde se observam quantidades expressivas de turmas implantadas e de matriculados por ano. Isso foi possível graças a muitas negociações com as prefeituras e suas secretarias municipais de educação e secretaria de educação do estado, que se comprometeram com o suporte necessário para a viabilidade dessas turmas em cidades com o mínimo de estrutura necessária para o funcionamento das turmas.

Nos anos de 2015, 2017 e 2018 a CAPES não autorizou a implantação de novas turmas em função do contingenciamento de gastos que o Governo Federal, em meio à crise estrutural da época, havia estabelecido para que a economia nacional se recuperasse e gerasse fôlego financeiro para continuar os processos de descentralização de recursos para os programas de governo em andamento e, entre essas, o PARFOR, em nível local. Em 2016 é registrada a implantação de novas turmas, porém, o relatório do PARFOR deixa claro que isso foi possível graças à previsão orçamentária do ano anterior e que a CAPES descentralizou no fim daquele ano, dando oportunidade para que as cinquenta turmas fossem efetivadas pela UFPA.

Esse período de crise é o mesmo que o Brasil vivencia na mudança de governo e de paradigma político devido ao processo de *Impeachment* sofrido pela então Presidente Dilma Rousseff, cuja política tinha como foco ações de cunho social, enquanto que o Presidente Michel Temer, seu vice e, posteriormente, sucessor, implementa a redução de gastos com os

programas em andamento deixados pela sua antecessora, a partir de 2016, revelando a necessidade de descontinuar esses programas e colocar para a iniciativa privada a responsabilidade sobre a execução de programas do porte do PARFOR em todo o Brasil.

Em 2019, ainda vivenciando a recuperação econômica que o país necessita e sob novo governo de forte cunho liberal, a oferta de novas turmas volta aos patamares de 2009, dando continuidade ao processo de redução das ações de Estado no setor público, incluindo o setor de educação.

Na tabela 2 veremos os números totais de alunos ingressantes, de cursos de licenciaturas, de turmas implantadas e de municípios participantes ao longo de dez anos do PARFOR na UFPA.

Tabela 2 - Números totais de alunos ingressantes, de cursos de licenciaturas, de turmas implantadas e de municípios participantes até 2019.

Alunos ingressantes	14.009
Cursos de licenciaturas	21
Turmas implantadas	421
Municípios participantes	66

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR Dez Anos, 2019.

Como relatado anteriormente, o PARFOR na UFPA tinha como meta a inserção de quatorze mil professores alunos em turmas de vinte e uma licenciaturas, mostrando que a universidade possui capacidade docente e estrutural para atender a demanda. Mostra que foram necessários dez anos para que o alcance da meta fosse lograda pela instituição de ensino, envolvendo os vinte e um cursos que estavam à frente das ofertas de turmas de licenciaturas.

Na média, observa-se que se teve trinta e três professores alunos por turma e que cada município recebeu cerca de seis turmas de licenciaturas, de onde se pode concluir que a UFPA alcançou cerca de quarenta e cinco por cento dos municípios do território estadual com as ações do PARFOR, levando-se em consideração as cidades onde já existem campi universitários.

O regime de aulas das turmas especiais do PARFOR/UFPA segue o esquema de atividades intensivas, que tem sua execução em um período privativo de dias corridos com o cumprimento da carga horária em uma semana ou menos, para não comprometer o calendário escolar dos professores e dos locais onde as turmas estão funcionando.

Com essa particularidade, as aulas se tornam um pouco cansativas, de modo que alguns professores demonstram dificuldades em acompanhar o ritmo das atividades. Outras situações como enfermidades ou problemas particulares acabam afetando na permanência dos professores alunos nas turmas especiais do PARFOR/UFPA. Como será abordado na tabela três, teremos o saldo líquido de alunos nas turmas ao longo dos dez anos em análise.

No saldo líquido, quando se tem o número de ingressantes e o número de alunos que permanecem no curso, vemos que há uma quantidade expressiva de matriculadas trancadas, canceladas e prescritas (jubiladas) que denotam a fragilidade de permanências professores alunos nos cursos. Analisa-se a seguir esses quantitativos com foco especial para o número de

alunos ativos, alunos concluídos (egressos) e aqueles que, por ventura, descontinuaram sua formação no âmbito da UFPA com saldo em 2019.

Tabela 3 - Alunos ativos e concluídos, matrículas trancadas, canceladas e prescritas, turmas ativas, turmas concluídas e municípios participantes em 2019.

Alunos ativos	2.298
Alunos concluídos	8.655
Matrículas trancada, canceladas e prescritas	3.056
Turmas concluídas	362
Turmas ativas	59
Municípios participantes	30

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR Dez Anos, 2019.

A quantidade de alunos ativos (16,40%) representa menos de um quinto do total de alunos que ingressaram no PARFOR (14.009) e que continuaram sua formação docente nos cursos oferecidos pela UFPA. Por outro lado, a quantidade de alunos em situação de abandono como matrículas trancadas, canceladas e prescritas (21,81%) mostra que para cada dez alunos, dois acabam desistindo do curso, valor menor que o das turmas extensivas da UFPA que, entre as licenciaturas, registra uma taxa de evasão anual próxima de trinta por cento.

Alguns fatores elencados aqui revelam o perfil do aluno da UFPA assistido pelo PARFOR que, em sua maioria, é de origem humilde, de famílias onde pouquíssimos têm um grau de estudo considerável, muitos são residentes em cidades diferentes de onde a sua turma está sediada ou moram muito longe da escola. Quando se observa o gênero, as turmas são majoritariamente de mulheres, de idade entre 40 e 60 anos, muitas delas exercendo as chefias de suas casas e que ainda têm que cuidar de filhos e netos menores de idade e em fase escolar. A maioria desses alunos estão em situação funcional temporária perante a rede pública escolar, o que muito compromete a sua continuidade na formação quando são demitidos, sem garantia de retorno à função em caso de conclusão do curso.

Sobre as licenciaturas ofertadas, a tabela 4 mostra somente a relação de alunos que concluíram o curso. São egressos das vinte e uma licenciaturas que o PARFOR/UFPA chegou a ofertar em seu auge, quando detinha mais de trezentas turmas em funcionamento e mais de cinco mil alunos matriculados, chegando a ser um quinto da comunidade discente da UFPA entre 2013 e 2015. As turmas começaram a contabilizar seus egressos a partir de 2013, quando se tem a finalização do cumprimento do quadriênio pedagógico das licenciaturas.

Tabela 4 - Alunos concluídos (egressos) de cada curso de formação docente.

CURSO	ALUNOS CONCLUÍDOS
ARTES VISUAIS	204
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	233
CIÊNCIAS NATURAIS	484

CURSO	ALUNOS CONCLUÍDOS
CIÊNCIAS SOCIAIS	356
DANÇA	93
EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
EDUCAÇÃO FÍSICA	451
FILOSOFIA	112
FÍSICA	161
GEOGRAFIA	327
HISTORIA	320
LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA	205
LETRAS - LÍNGUA INGLESA	346
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	1.177
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR	133
MATEMÁTICA	594
MÚSICA	129
PEDAGOGIA	3.017
QUÍMICA	120
TEATRO	149
TOTAL	8.655

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR Dez Anos, 2019.

Extraí-se da tabela que o curso de licenciatura em Pedagogia é o que mais teve alunos egressos, com 34,85% do total, seguido de Letras - Língua Portuguesa, com 13,60%, Matemática, com 6,86%, e Ciências Naturais, com 5,59%. Os demais cursos somam 39,10%. A explicação para o curso de Pedagogia deter o maior percentual de concluídos está na baixa evasão. Praticamente, as turmas terminam com o mesmo quantitativo de alunos ingressantes, além de ser o curso considerado o “carro-chefe” da formação em primeira licenciatura, cujo foco dos planos de desenvolvimento educacional está na atuação docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme estabelece a política educacional que pretende corrigir a defasagem professor sem formação e com formação para essa área. Portanto, o curso de Pedagogia terá sempre esse destaque frente aos demais cursos quando se analisar um extrato de saldo líquido de alunos por curso e a taxa de sucesso (número de ingressantes e número de egressos).

Quanto aos demais cursos, o relatório PARFOR Dez Anos desvela que há pouca entrância de alunos nos cursos voltados para os conhecimentos em ciências exatas (matemática, química e física) como para cursos de humanas (geografia, história, filosofia e ciências sociais), em artes (artes visuais, dança, teatro e música) e biológicas (ciências

biológicas) onde poucas conseguiam atingir 60% ou 70% das vagas ofertadas. Assim como a taxa de desistência variando entre 25 e 30%, aproximando-se da realidade de evasão desses cursos nas turmas extensivas da UFPA.

7. CONCLUSÕES

No domínio deste trabalho foi possível constatar que o PARFOR surge no fim da primeira década do século XXI como estratégia de combate a um problema que permeou o cenário educacional brasileiro ao longo de todo o século anterior, principalmente nos debates sobre o que se queria com a política educacional na segunda metade do século XX, tornando-se um instrumento de combate ao dilema da defasagem docente nos sistemas escolares de municípios e estados e de adequação ao que se exige na LDBEN.

Os dados mostram que somente as instituições públicas de ensino superior do país apresentam estrutura técnica suficiente para executar um projeto grandioso como o PARFOR, considerando as necessidades apresentadas em todos os conglomerados educacionais de todo o Brasil e levando a educação superior para localidades onde nunca se imaginou uma universidade implantar turmas de licenciatura. Implementando, assim, a política pública educacional de formação docente conforme estabelece o Plano Nacional de Educação.

A União, como demandante maior da política pública da educação, precisa estar em sintonia com a realidade que cada região apresenta para que o atendimento à formação docente esteja assentada no que cada ente federado expõe como obstáculo para o seu enfrentamento, prestando contas do que fora programado em consonância ao estabelecido às metas de melhoria da qualidade da educação expostos no PNE como ação de enfrentamento e transparência nos investimentos efetivados, conforme exigido pela legislação educacional e pelas organizações da sociedade civil interessadas no assunto.

O PARFOR mostrou-se como uma importante proposta para redução das desigualdades entre os profissionais da educação, sobretudo entre aqueles que já se encontravam em atuação nos sistemas de ensino. Entretanto, a recorrência de elevada quantidade de profissionais sem a formação considerada adequada para o magistério é fruto da própria precarização do trabalho docente. Não entender essa política como uma medida paliativa é assumir que o déficit de professores sempre estará presente no setor educacional, dificuldade que, de fato, deve ser sanada por meio de mudanças estruturais.

No que se refere ao número de professores formados, pode-se dizer que o PARFOR possibilitou o crescimento da atuação da UFPA junto aos professores da rede pública de ensino no Estado do Pará.

A exemplo do que ocorre na UFPA, está ocorrendo, sem suspeição, um processo de expansão nas universidades a partir do PARFOR, mas em muitos casos essa expansão ocorre de maneira conturbada, em um espaço de tempo curto e, muitas vezes, com um planejamento arriscado.

Em relação às lacunas no processo formativo dos alunos-professores, sabe-se que não é possível responsabilizar o PARFOR por tal. A educação básica está repleta de problemas, inclusive, em aspectos básicos que envolvem a ausência de condições estruturais para que o professor possa desenvolver habilidades dos alunos como as que envolvem a leitura e escrita.

É necessário ressaltar que o PARFOR enquanto programa de formação para a docência precisa de condições básicas para seu funcionamento que perpassam por aspectos estruturais, financeiros, mas, acima de tudo, que promova a articulação entre os conhecimentos prévios

dos alunos-professores ao processo formativo que ocorre a partir da universidade, o que se revela como essencial à construção de novos conhecimentos.

O PARFOR possui um grande mérito pedagógico e social, devido à dificuldade que muitos professores enfrentam para adentrar em um curso superior. Porém, a preocupação dos nossos governantes não deve se limitar à oferta de cursos, é necessário criar condições apropriadas para que esses cursos aconteçam de maneira exitosa; além disso, é importante que sejam adotadas políticas permanentes de qualificação dos professores que envolvam a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, já que, embora o PARFOR seja impulsionado pelo engajamento na formação dos professores das redes públicas de ensino, muitas vezes, o que prevalece é a certificação e não a preocupação com a qualidade da formação.

8. CONTRIBUIÇÃO

Em que pese as características desses tipos de formação, há a problemática de ministrar aulas em um período curto de trabalho, o que ocasiona o aceleramento da formação. Outro fator que merece ser destacado é o lócus onde as aulas acontecem, escolas municipais ou estaduais, onde muitas dessas escolas não disponibilizam de uma infraestrutura adequada, o que se intensifica quando estas escolas são muito longe dos campi universitários e os alunos não têm acesso, por exemplo, a bibliotecas, laboratórios e outro espaços de formação adequados para o processo pedagógico.

O número de vagas destinadas ao PARFOR nas universidades para inserir o maior número de professores alunos possível sem olhar os benefícios necessários para a formação docente acaba por desorientar a finalidade do Plano, caminhando para atitudes inesperadas, deixando de lado a questão da qualidade do processo de aprendizagem dessas pessoas quando se privilegia somente o quantitativo de alunos.

As experiências que cada indivíduo traz consigo é fundamental para o enriquecimento do processo de formação e do seu currículo. Cabe a aqueles que estão na linha de frente da formação de professores adequar os métodos de ensino ao que cada um desses alunos têm a contribuir com elementos valiosos para a educação pública, a partir de suas vivências escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 12 mai 2020.

BRASIL. Lei no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 12 mai 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 14 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm>. Acesso em 23 mar. 2016.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório de Gestão PARFOR Dez Anos 2009-2019**. Volumes I. Belém-PA, 2019. Disponível em: <<https://www.aedi.ufpa.br/parfor/>>. Acesso em 15 abr. 2020.

FERRO, M. G. D. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. **Form@re: Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, 121 jul./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre estágio/prática de Ensino na Formação de Professores. In: **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, 2008.

PIZONI, F. **Perfil socioeconômico e trajetória escolar de alunos de licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática da Unesp de São José do Rio Preto. 2014**. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110483>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RABELO, R. P. **Projeção da oferta de professores de matemática, física, química e biologia para educação básica no Brasil até 2028**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 2015.

RISTOFF, D. I. **Construindo outra educação**. Florianópolis: Insular, 2011.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais. Brasília: **Câmara de Educação Básica**, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24a.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141324782014000800006> .Acesso em: 10 out. 2017