

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Mariana Gomes Fontes Bethônico

**O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PARFOR): DA IMPLEMENTAÇÃO À REPERCUSSÃO NA PRÁTICA
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE MATEMÁTICA**

Porto Alegre

2024

Mariana Gomes Fontes Bethônico

O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): DA IMPLEMENTAÇÃO À REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE MATEMÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Rocha Neto

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Bethônico, Mariana Gomes Fontes

O Programa Nacional De Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): da Implementação à Repercussão na Prática Profissional dos Professores de Ciências e de Matemática / Mariana Gomes Fontes Bethônico. -- 2024.

101 f.

Orientador: Ivan Rocha Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Formação de Professores. 2. Educação Básica. 3. Parfor. I. Rocha Neto, Ivan, orient. II. Título.

Mariana Gomes Fontes Bethônico

O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): DA IMPLEMENTAÇÃO À REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE MATEMÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de doutora.

Aprovado em: 29 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Profa. Dra. Luiza Beth Nunes Alonso
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Prof. Dr. Caetano Castro Roso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Ivan Rocha Neto (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Aos docentes, aos colegas discentes e à equipe do PPGeci-UFRGS, que contribuíram de diversas formas para o cumprimento dos requisitos do doutorado e para o desenvolvimento da pesquisa;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivan Rocha Neto, pela paciência ao longo dessa caminhada, por confiar em minha capacidade e por todas as contribuições durante a realização deste trabalho;

Ao colega e estatístico, Tulio Paixão, que me auxiliou com a organização e tabulação dos dados;

Aos professores Caetano, Eliane e Luiza, que aceitaram o convite para participar da banca examinadora e contribuíram com importantes observações e sugestões para o aperfeiçoamento deste trabalho;

Agradeço aos professores cursistas do Parfor que responderam ao questionário da pesquisa, disponibilizando um pouquinho do seu tempo para contribuir com informações relevantes para a pesquisa;

À equipe da CFOP, pelo carinho, comprometimento e responsabilidade que tornaram possível o desenvolvimento deste trabalho sem afastamento das minhas atividades profissionais;

Às amigas que a Capes trouxe para minha vida, cujos nomes não citarei para não correr o risco de esquecer alguém, mas que sempre me incentivaram e apoiaram ao longo desta longa jornada;

Aos meus familiares e a todos que me ajudam em casa, cuidando das crianças e da minha mãe, sou profundamente grata pelo afeto e pelo cuidado que me ofereceram ao longo deste período;

Ao meu marido e aos meus filhos, Jonas, Elisa e Diogo, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando e incentivando em cada etapa.

RESUMO

De acordo com o último censo escolar divulgado pelo Inep, no Brasil há mais de 150 mil professores sem formação em nível superior, além de uma quantidade expressiva de professores que possuem formação em nível superior, mas não em cursos de licenciatura. Essa realidade é o foco de atuação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que se propõe a adequar a formação dos professores aos requisitos para atuação na educação básica estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Esta tese teve como objetivo analisar a implementação dos cursos de licenciatura do Parfor para compreender suas características e analisar se elas facilitam o acesso dos professores à formação oferecida pelo programa. Desta maneira, o estudo baseou-se em informações sobre a dinâmica de funcionamento do programa, os dados sobre o funcionamento de suas turmas e a percepção dos professores cursistas sobre os cursos de licenciatura do Parfor. Para compor o universo da análise, realizou-se o recorte na base de dados do programa na qual considerou-se as informações relativas ao Edital Parfor nº 19/2018. A fim de compreender a dinâmica de implementação do programa, realizou-se o mapeamento de seu processo de funcionamento a partir das legislações corretadas e de seus instrumentos regulatórios. Para avaliação das condições de acesso dos professores cursistas às turmas do Parfor, relacionaram-se as localidades de trabalho e de domicílio dos cursistas com as localidades de funcionamento dos cursos, estabelecendo uma escala de mobilidade institucional e dos cursistas. Por fim, para análise da percepção dos cursistas sobre a formação oferecida no âmbito do programa, foi utilizado um questionário online aplicado aos professores cursistas das áreas de ciências e de matemática. Os resultados indicaram que o programa demanda uma grande articulação entre a Capes, as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias de Educação, utilizando a Plataforma Freire como uma ferramenta facilitadora para a oferta de formação aos professores. Apesar de a maioria das turmas serem mantidas em localidades descentralizadas, facilitando o acesso dos cursistas, as taxas de evasão ainda são significativas, destacando a necessidade de maior apoio aos cursistas. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores para realização do curso de licenciatura, estes valorizam a formação oferecida pelo Parfor e percebem melhorias em sua prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Básica, Parfor

ABSTRACT

According to the latest school census published by Inep, in Brazil, there are over 150,000 teachers without higher education, in addition to a significant number of teachers who have higher education but not in teaching degree courses. This reality is the focus of the National Program for the Training of Basic Education Teachers (Parfor), which aims to align teacher training with the requirements for working in basic education established by the Law of Guidelines and Bases of Education (LDBEN). This thesis aimed to analyze the implementation of Parfor's teaching degree courses to understand their characteristics and determine whether they facilitate teachers' access to the training offered by the program. Thus, the study was based on information about the program's operational dynamics, data on the functioning of its classes, and the perception of the teacher-students about Parfor's teaching degree courses. To compose the analysis universe, data from the Parfor database related to Public Notice No. 19/2018 were considered. To understand the program's implementation dynamics, its operational process was mapped based on the relevant legislation and regulatory instruments. To assess the teacher-students' access conditions to Parfor classes, the work and residence locations of the teacher-students were related to the course locations, establishing an institutional and student mobility scale. Finally, to analyze the teacher-students' perception of the training offered within the program, an online questionnaire was applied to science and mathematics teacher-students. The results indicated that the program requires significant coordination between Capes, Higher Education Institutions and Education Secretariats, using the Freire Platform as a facilitating tool for offering training to teachers. Despite most classes being held in decentralized locations, facilitating student access, dropout rates remain significant, highlighting the need for greater support for teacher-students. Despite the challenges faced by teachers in completing the teaching degree courses, they value the training provided by Parfor and perceive improvements in their teaching practice.

Keywords: Teacher Training, Basic Education, Parfor

LISTAS DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
EaD	ensino a distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PQTC	Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PgU	Programa Universitário
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE FIGURAS

3.1. Figura 1 - Etapas de implementação do Parfor na edição de 2018	26
3.1. Figura 2 - Demanda por formação inicial no Parfor por região	30
3.1. Figura 3 - Demanda por formação inicial atendida no Parfor em 2018 por estado	31
3.1. Figura 4 - Demanda por formação inicial atendida no Parfor em 2018 por região	31
3.1. Figura 5 - Vagas implementadas no Parfor em 2018 por região e por oferta	32
3.1. Figura 6 - Professores matriculados na edição 2018 por curso	33
3.1. Figura 7 - Quantitativo de turmas por ano de conclusão	33
3.1. Figura 8 - Quantitativo de IES na edição 2018 do Parfor por natureza jurídica	34
3.1. Figura 9 - Quantitativo de turmas implementadas por tipo de IES	34
3.1. Figura 10 - Quantitativo de professores por situação de matrícula	35
3.2. Figura 1 - Distribuição geográfica das turmas do Edital Parfor 2018.....	44
3.2. Figura 2 - Distribuição dos grupos do Parfor 2018 por região	45
3.2. Figura 3 - Distribuição dos grupos nos editais 2018 e 2022 por região	46
3.2. Figura 4 - Distribuição das turmas do Parfor 2018 por região	47
3.2. Figura 5 - Percentual de matrículas por curso de licenciatura do Edital Parfor 2018	49
3.2. Figura 6 - Matrículas e de turmas do Parfor 2018 por tipo de unidade	49
3.2. Figura 7 - Matrículas do Parfor 2018 por tipo de unidade	50
3.2. Figura 8 - Matrículas do Parfor 2018 por período de funcionamento da turma	51
3.2. Figura 9 - Matrículas do Parfor 2018 por período de funcionamento da turma	52
3.2. Figura 10 - Matrículas do Parfor 2018 por grupo	53
3.2. Figura 11 - Grupos atendidos por tipo de unidade	54
3.2. Figura 12 - Espectros de mobilidade do Edital Parfor 2018	55
3.3. Figura 1 - Nuvem de palavras sobre a motivação para participação no Parfor	69
3.3. Figura 2 - Nuvem de palavras sobre a contribuição da formação para o exercício da docência	73
3.3. Figura 3 - Análise de sentimentos sobre as contribuições do Parfor relacionadas à formação dos respondentes	73

LISTA DE QUADROS

3.1 Quadro 1 - Tipo de curso por categoria de formação dos professores	26
3.2 Quadro 1 - Grupos de professores cursistas do Edital Parfor 2018 considerando o seu nível de mobilidade para frequentar as aulas	51
3.4 Quadro 1 - Fatores que motivaram o professor cursista a ingressar no Parfor	80
3.4 Quadro 2 - Dificuldades na atuação profissional antes de ingressar no Parfor.....	81
3.4 Quadro 3 - Contribuições da formação no Parfor para atuação em sala de aula.....	82

LISTAS DE TABELAS

3.2. Tabela 1 - Cursistas do Parfor 2018 atendidos por categoria da IES	45
3.2. Tabela 2 - Taxa de evasão do Edital Parfor 2018 por grupo	52
3.3. Tabela 1 - Matriculados em cursos de ciências e de matemática do Parfor 2018	63
3.3. Tabela 2 - Tempo de Atuação na Rede Pública de Educação Básica	65
3.3. Tabela 3 - Etapa em que os professores atuam nas escolas	66
3.3. Tabela 4 - Número de escolas em que o professor atua	66
3.3. Tabela 5 - Percepção dos cursistas sobre as escolas de atuação	67
3.3. Tabela 6 - Formação dos professores antes de ingressar no Parfor	68
3.3. Tabela 7 - Fatores que influenciaram a participação no Parfor	68
3.3. Tabela 8 - Contribuições da formação para o domínio de habilidades	70
3.3. Tabela 9 - Utilização de recursos didáticos e pedagógicos na prática docente	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A ATUAÇÃO DA CAPES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	15
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	21
3.1 ARTIGO 1 – Características do programa Parfor e sua dinâmica de implementação na edição de 2018	21
3.2 ARTIGO 2 – A formação de professores no Parfor: um estudo sobre a implementação dos cursos de licenciatura	40
3.3 ARTIGO 3 – A formação de professores nos cursos de licenciatura de ciências e de matemática do Parfor: um estudo avaliativo sob a perspectiva dos cursistas	59
3.4 ARTIGO 4 - A formação de professores no Parfor: fatores de ingresso e repercussões na prática docente.	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	92
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	94
APÊNDICE C – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES SUBJETIVAS DO QUESTIONÁRIO	99

1. INTRODUÇÃO

Os aspectos que norteiam as políticas e programas de formação de professores indicam a postura de um país em relação à importância dada à educação básica. Investir em políticas públicas efetivas para esse nível de ensino demonstra compromisso com o direito de todas as pessoas a uma trajetória humana, acadêmica e intelectual de igualdade de condições. Nesse sentido, pesquisar, estudar e avaliar programas de formação de professores inseridos na política nacional, dada a sua relevância para a oferta de uma educação básica de qualidade, contribuir para o debate sobre a postura do Brasil em relação a esse nível de ensino e aos direitos educacionais.

Apenas na década de 1930, começam a ser oferecidas as formações em licenciaturas, como complemento de cursos de bacharelado, em poucas instituições de ensino. Assim, nas escolas, a oferta de disciplinas por professores com habilitação adequada se constituiu historicamente como um traço problemático na educação brasileira (Gatti, *et al.* 2019).

Já década de 1990, o lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) marcou o cenário da formação docente no País, estabelecendo a formação em curso de licenciatura plena como requisito para o trabalho docente na educação básica. Passou-se então a se exigir dos docentes o diploma de licenciatura ou de bacharelado com complementação pedagógica, para que pudessem atuar nas escolas, à exceção dos professores das etapas de educação infantil e dos anos iniciais do fundamental, nas quais admitiu-se a formação na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Motivadas por esta exigência legal, as ações do poder público se intensificaram para que os professores vinculados às redes públicas de educação básica tivessem oportunidades atrativas de formação, tanto em cursos de licenciatura quanto em cursos de formação continuada. Diversos programas e ações foram lançados pelo poder público, e as redes de ensino dos estados e dos municípios deveriam atuar em parceria com as universidades atendendo aos requisitos para participar dos programas e das diversas atividades para oferta da formação aos professores (Gatti, 2021).

Especificamente em 2007 representou um marco na coleta de dados do Censo Escolar, já que algumas inovações foram introduzidas nos instrumentos de coleta de dados, destacando-se a coleta de informações sobre professores em formulários individualizados, que permitiu a geração de novos dados sobre os profissionais do magistério e o cenário da formação no país (Inep, 2009).

Damasceno *et al.* (2021) destacam a importância do Censo Escolar e do mapeamento dos dados sobre a formação docente, para que se possam definir ações e direcionar investimentos a programas que buscam superar as fragilidades identificadas:

O Censo Escolar de 2007 evidenciou 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 aspecto detectado foi o fato de que muitos dos professores que possuíam nível superior, ou não atuavam na área de sua formação, ou possuíam apenas bacharelado, não tendo formação pedagógica exigida. Nesse contexto, foi criado pelo Ministério da Educação o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, lançado em 2009, a fim de equacionar ou atenuar esse problema (Damasceno *et al.*, 2021, p. 18-19)

Para atendimento de parte da demanda de formação docente, em especial no que concerne à adequação da área de formação para atuação nas escolas de educação básica, o governo federal instituiu um Plano Nacional por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, para induzir a mútua cooperação técnico-operacional entre a entes federados para organizar e promover a oferta de cursos de licenciatura para os professores que atuam nas escolas de educação básica (BRASIL, 2009b).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a gerir e acompanhar este plano, conforme disposto no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e ficou incumbida de promover e a acompanhar programas e estratégias voltados para a educação básica, colaborando para o alcance de resultados positivos nos índices referentes à educação básica (Brasil, 2009a). Assim, a Capes passa então a atuar para atender às necessidades de formação de profissionais para a educação básica, além da formação para atuação no ensino superior (Haddad, 2008).

Desta maneira, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) foi organizado como um sistema com objetivo de dar ao professor em serviço as condições necessárias para que ele obtenha o diploma exigido para sua atuação profissional. As vagas oferecidas pelo programa são específicas para esse fim e não se confundem com as vagas oferecidas nos cursos regulares das IES.

A oferta das primeiras turmas do Parfor ocorreu em 2009, e, a partir de então o programa se consolidou no campo da formação inicial de professores, alcançando, desde o seu lançamento até 2022, o total de 111.793 matrículas e 63.759 professores formados (CAPES, 2024). Além de oferecer vagas em cursos de primeira licenciatura aos professores que não possuem nível superior, o programa também possibilita que docentes que já possuem a formação em nível superior realizem a adequação da área de formação, em cursos de segunda graduação ou de formação pedagógica

Nesse contexto, as seguintes questões norteadoras conduzirão o desenvolvimento da pesquisa:

- As características de oferta quanto à distribuição territorial e ao calendário de funcionamento dos cursos do Parfor atendem às especificidades dos docentes de modo a lhes oportunizar o acesso à formação pelo programa?
- Que aspectos da implementação da oferta impactam a atratividade e frequência dos docentes nos cursos?
- Como os professores cursistas avaliam a formação realizada no programa para atuação nas áreas de ciências e de matemática?
- Quais as potencialidades e os desafios do programa para a oferta de cursos de licenciatura para professores?

O Objetivo geral da pesquisa desenvolvida é analisar o Parfor em relação aos aspectos de implementação, de atratividade e as repercussões na atuação profissional dos professores cursistas. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a) Compreender a dinâmica de implementação do programa levando em consideração a edição de 2018 do Parfor;
- b) Identificar fatores que impactam a atratividade e frequência de professores para realizar o curso de licenciatura no Parfor, bem como conhecer e os aspectos que mais contribuem para os índices de evasão; e
- c) Analisar a percepção dos professores vinculados aos cursos de ciências e de matemática sobre as repercussões da formação no Parfor para a prática docente.

Este trabalho está dividido em 4 partes. Nesta introdução, são apresentados a contextualização da pesquisa, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. No capítulo 2 aborda-se brevemente a trajetória da Capes até sua inserção em ações voltadas para a educação básica. No capítulo 3 são apresentados os artigos produzidos, os quais referem-se ao desenvolvimento da pesquisa:

- 1) “Características do programa Parfor e sua dinâmica de implementação na edição de 2018”, apresenta o *modus operandi* do programa para implementação das vagas nos cursos de licenciatura e analisa suas principais características;
- 2) “A formação de professores no Parfor: um estudo sobre a implementação dos cursos de licenciatura”, analisa o Parfor quanto às características de implementação das turmas para compreender se estas se adequam às necessidades dos professores cursistas;

3) “A formação de professores nos cursos de licenciatura de ciências e de matemática do Parfor: um estudo avaliativo sob a perspectiva dos cursistas”, analisa as percepções dos professores cursistas matriculados na edição de 2018 sobre as contribuições do Parfor para sua prática docente nas áreas de ciências e de matemática; e

4) “A formação de professores no Parfor: ingresso e repercussões na prática docente”, apresenta a análise de conteúdo referente aos fatores motivadores para o ingresso no curso do Parfor, às dificuldades enfrentadas no exercício da profissão e, por fim, às contribuições da formação para a prática docente.

No capítulo 4 os principais achados são consolidados para apresentação das conclusões da pesquisa e no último capítulo encontram-se as referências bibliográficas, com exceção das bibliografias utilizadas nos artigos produzidos, as quais se encontram ao final de cada tópico do capítulo 3. Por fim, apresentam-se os apêndices nos quais constam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário aplicado.

2. A ATUAÇÃO DA CAPES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Na década de 50, foi instituída, por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, uma comissão para cuidar da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, num contexto histórico marcado pelo modelo nacional-desenvolvimentista, segundo a análise de Gouvêa (2012).

Esta campanha teve como objetivos assegurar a presença de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades de desenvolvimento econômico e social do país, além de oferecer acesso e oportunidade de aperfeiçoamento aos indivíduos que não possuíam recursos próprios para tanto (BRASIL, 1951).

Esse mesmo decreto definiu, ainda, um prazo para que a Campanha encaminhasse a Getúlio Vargas, Presidente da República em seu segundo governo, à época, a proposta de entidade que teria a incumbência de executar esses objetivos (BRASIL, 1951).

Acerca de sua estrutura inicial, Gouvêa (2012), retrata que:

a Capes nasceu como uma Comissão sob a presidência do ministro da Educação e da Saúde, tendo um secretário geral e contando com representantes das seguintes instituições públicas e privadas: Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e um representante do Ministério de Educação e Saúde (Gouvêa, 2012, p. 379).

Sobre os motivos para a existência da Campanha e a importância de sua atuação no país, Cordova (2023a), indica que o professor Anísio Teixeira, assumindo a Secretaria Geral da comissão:

destacava as deficiências verificadas nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário geral e profissional, e superior), fazendo comparações com outros países, notadamente com os Estados Unidos, enfatizando a desproporção na formação de quadros superiores, destacadamente 27 no caso da Engenharia. Deficiências quantitativas e qualitativas eram o problema central, caracterizando um “problema de desajustamento profissional, técnico e científico” (Cordova, 2023a, 26-27).

A campanha se estrutura então de forma simples, no Rio de Janeiro, com apenas dois programas: o Programa Universitário (PgU) para apoio ao desenvolvimento de universidade e instituições de ensino superior, e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) para atendimento da demanda de profissionais pelo País. Assim, dois serviços apoiavam o

funcionamento desses programas: Bolsas de Estudo e o Serviço de Estatística e Documentação (Cordova, 2023a).

Em 1961, com a publicação do Decreto 50.737, a Capes vincula-se à Presidência da República (BRASIL, 1961). Córdova (2023a), destaca que do ponto de vista institucional, a Capes representava o planejamento do novo País, para modernizar o sistema universitário em constituição, sem ferir os espaços de autonomia das universidades. O autor ainda destaca que:

A campanha traz um sopro de cooperação universitária interna e externa, trazendo consigo a marca da contemporaneidade científica e cosmopolita. Ao mesmo tempo outras características são marcantes: uma visão do Brasil na sua inteireza geográfica, todas as regiões sendo contempladas cuidadosamente, bem como todas as áreas ou todos os campos do conhecimento. A campanha prestigiava as ciências básicas, as ciências aplicadas, as tecnologias, as humanidades, a filosofia e as artes (Cordova, 2023a, p.94).

Na década de 60, a Campanha torna-se institucionalizada e passa a se denominar Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), estando vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1964). Conforme aponta Córdova (2023b), a Capes, institucionalizada e formalizada, apresenta ainda os mesmos objetivos e incorpora atividades que a campanha vinha desenvolvendo, como o aperfeiçoamento, a assistência técnica, os programas de formação, os planos de expansão de matrículas em áreas de maior demanda, a concessão de bolsas, a promoção de encontros de professores e pesquisadores e a realização de levantamentos, estudos e pesquisa.

Na década de 90, a administração pública federal passa por uma reestruturação, e, de acordo com Santana (2002), no governo Collor a Capes foi extinta, promovendo uma grande mobilização de servidores, pós-graduandos, pró-reitores, professores e da comunidade acadêmico-científica, o que garantiu o reestabelecimento da agência.

Ainda de acordo com Santana (2002) a Capes passa por um período de indefinição quanto à sua identidade jurídica, quando enfim é instituída como fundação. Em 1992, a Lei 8.405/1992, autorizou o poder executivo a instituir a Capes como uma fundação para subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação, coordenação e avaliação de cursos e políticas para a pós-graduação. Além disso, estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos para a docência de nível superior, a pesquisa e o atendimento da demanda por profissionais (BRASIL, 1992).

Em 2007, com a Lei 11.520, a Capes passa a subsidiar o MEC na formulação de políticas e na realização de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a

educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (Brasil, 2007).

No início do ano de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi estabelecida pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no qual o MEC também disciplinou a atuação da Capes estabelecendo, como papel principal desta fundação, o fomento de programas voltados para a oferta de formação aos docentes da educação básica (BRASIL, 2009a).

Gatti (2019) destaca o caráter fragmentado das políticas voltadas para a formação de professores no País, apontando com a principal dificuldade o equilíbrio entre o conhecimento específico das áreas e os conhecimentos relacionados à prática pedagógica. O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), de acordo com a autora, exige a requalificação das licenciaturas para atendimento das demandas da educação básica, principalmente ao que se refere ao exercício profissional docente.

As principais ações da Capes da Educação básica

A Capes, assumindo seu papel junto às demandas da educação básica, elaborou novo estatuto, que incluiu em sua estrutura organizacional a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)¹ e a Diretoria de Educação a Distância (DED), além do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB) (Brasil, 2007).

De acordo com o Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 2007, coube à DEB fomentar a articulação e do regime de colaboração entre ensino superior e educação básica, subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério e conceder bolsas e programas de estímulo para ingresso na carreira do magistério da educação básica. Já a DED, ficou com o papel de fomentar polos municipais visando a oferta de cursos na modalidade a distância, articular as IES e os polos no âmbito da UAB, com ações de articulação e fomento à formação em cursos a distância.

Em 2007 o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que segundo Haddad (2008) se estrutura em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização

¹ A DEB foi inicialmente criada com o nome Diretoria de Educação Básica Presencial, e posteriormente passou a ser denominada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

social. Além disso, o autor destaca que os programas do PDE se organizam em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

No eixo da educação básica, o PDE apresenta dois grandes programas, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), voltados para a formação de professores e para a integração entre ensino superior e educação básica, sendo este, segundo Haddad (2008), o projeto de um sistema nacional público de formação de professores, que seria então assumido pela Capes.

Em virtude do lançamento do PDE, Haddad (2008) enfatiza a necessidade de uma agência de fomento para a formação de professores da educação básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento. De acordo com o autor, a Capes passou a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – foi instituído pelo Decreto nº 7.219/2010. Conforme estabelecido neste Decreto, o programa ficou sob responsabilidade da Capes e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores e para a melhoria de qualidade da educação nas escolas brasileira.

De acordo com Villas Bôas, *et.al.* (2019), com base na Teoria do PIBID e na análise categorial dos relatos sobre as experiências formativas vivenciadas pelos bolsistas, observou-se que o programa tem oportunizado experiências aos estudantes que convergem para uma concepção ampliada de docência. Os autores destacam que, além de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem na escola, o estudante tem sido instigado a participar do contexto escolar de maneira reflexiva e comprometida, inclusive participando de momentos dos processos de organização e gestão.

De acordo com Nogueira e Fernandes (2019), o programa se fundamenta no incentivo à formação inicial, à inserção dos licenciandos no espaço escolar, à articulação entre ensino na educação superior e na básica, e ao protagonismo das escolas na formação dos futuros professores.

O programa foi instituído na Capes pela Portaria nº 72/2010 onde foi formalizada a sua finalidade de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando

aprimorar a formação de professores, valorizar o magistério e, conseqüentemente, impactar os índices de qualidade referentes à educação básica (CAPES, 2010).

De acordo com Clímaco *et al.* (2012), os beneficiários do programa documentam as experiências dos projetos de iniciação à docência como forma de divulgar o PIBID como uma ação relevante para a formação docente, se constituindo como uma das mais estruturantes ações da Capes na valorização da carreira docente.

Em 2018 o PIBID passa a atender apenas estudantes vinculados à primeira metade do curso de licenciatura e o governo federal lança o Programa de Residência Pedagógica (PRP), como parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, para atendimento dos estudantes que já tenham realizado a metade do curso de licenciatura. (BRASIL, 2018)

O PRP foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com principal objetivo de proporcionar uma imersão dos licenciandos na realidade das escolas públicas de educação básica, contribuindo para a melhoria da formação inicial dos professores.

O PRP se constituiu de uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores, oportunizando aos alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, de forma dinâmica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante (Freitas *et.al.*, 2020).

De acordo com Silva e Cruz (2018), a concepção do programa induz as atividades e reflexões sobre o trabalho docente a partir de duas ações: vincular as ações de estágio às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dar ênfase às atividades práticas amparadas no fazer metodológico-curricular

O PRP, que contou com o lançamento de três editais publicados pela Capes, foi objeto de discussões em 2023, que culminaram na incorporação de suas características novamente no PIBID, que passa a atender o público do PRP a partir do edital nº 10/2024.

Universidade Aberta do Brasil

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2006 pelo Decreto nº 5.800/2006, como uma iniciativa do MEC para expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores públicos, especialmente em regiões onde a presença das IES ainda é escassa. Desta forma, o programa se propõe a promover uma democratização do acesso à educação superior, com a implementação de cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2006).

De acordo com Sousa (2012), a educação a distância democratizou o acesso ao nível superior, A autora destaca que

A implantação da UAB, especialmente criada para garantir formação de professores da educação básica, é condição imprescindível para melhoria do sistema educacional; contudo, de nada adianta a multiplicação das vagas se não construirmos e equiparmos as escolas e ainda, se não valorizarmos a carreira docente, enfim, que todas as providências sejam feitas para atender, adequadamente, às expectativas da sociedade no tocante à Educação Básica (Sousa, 2012, p.133).

Para manutenção e viabilidade do funcionamento da UAB, Costa e Pimentel (2009), enfatizam a importância de três pilares de sustentação da significativa rede de cooperação entre entes federados: a condução central do Ministério da Educação, a oferta de cursos à distância pelas IES e a manutenção dos polos de apoio pelos municípios e estados.

A inserção do Sistema UAB na Capes, que passou a atuar também em ações voltadas para a educação básica, é, de acordo com Costa e Cruz Duran (2012), uma iniciativa que equipara a formação para a pesquisa e para a educação básica em termos de prestígio acadêmico.

A formação de professores para a educação básica, devido à alta demanda em regiões remotas com acesso limitado à internet, não poderia ser totalmente oferecida na modalidade online pela UAB. Dessa maneira, o governo federal lançou o Parfor, um programa cujo objetivo principal é oferecer formação presencial para professores em exercício na rede pública de educação básica. O Parfor está em funcionamento desde 2009 e se constitui o objeto desta pesquisa.

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 ARTIGO 1 – Características do programa Parfor e sua dinâmica de implementação na edição de 2018

Mariana Gomes Fontes Bethônico¹, Ivan Rocha Neto²

¹Doutoranda do PPG “Educação em Ciências” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre-RS; Brasil; e-mail: mari.gcfontes@gmail.com

² PhD em Eletrônica pela University of Kent, Orientador do PPG “Educação em Ciências” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre-RS; Brasil.

RESUMO

A formação de professores constitui um dos eixos relevantes para a construção de uma educação básica de qualidade. Em 2009, visando qualificar e adequar a formação de professores da educação básica, o poder público em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lançou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Este artigo tem como objetivo identificar, por meio de revisão bibliográfica, o processo de execução do programa no que concerne à implementação de turmas em cursos de licenciatura, e analisar suas características com base nos dados registrados na Plataforma Freire. Os dados analisados revelam que, embora tenha havido uma demanda significativa por formação inicial de professores, apenas 27,50% dessa foi atendida na edição de 2018. A distribuição de vagas implementadas evidencia uma concentração das turmas nas regiões Norte e Nordeste, alinhadas com as necessidades locais referentes à adequação da formação docente. A análise também aborda as taxas de evasão e conclusão dos cursos, destacando os desafios e oportunidades para aprimorar o programa. Concluiu-se que, embora apresentando avanços, são necessárias melhorias contínuas na implementação do programa para o alcance de maior número de professores. Por fim, a pesquisa demonstra a importância do Parfor para a adequação da formação dos professores da educação básica e oferecer subsídios para futuros estudos sobre o programa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Formação de Professores; Parfor

CHARACTERISTICS OF THE PARFOR PROGRAM AND ITS IMPLEMENTATION DYNAMICS IN THE 2018 EDITION

ABSTRACT

Teacher training is a crucial element in building quality basic education. In 2009, aiming to qualify and adapt the training of basic education teachers, the government, in collaboration with the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), launched the National Program for the Training of Basic Education Teachers (Parfor). This article aims to identify, through a literature review, the execution process of the program concerning the implementation of classes in undergraduate courses, and to analyze its characteristics based on data recorded on the Freire Platform. The analyzed data reveal that, although there was a significant demand for initial teacher training, only 27.50% of it was met in the 2018 edition. The distribution of implemented vacancies shows a concentration of classes in the North and Northeast regions, aligned with local needs regarding the adequacy of teacher training. The analysis also addresses course dropout and completion rates, highlighting the challenges and opportunities to improve the program. It was concluded that, despite the progress made, continuous improvements in the program's implementation are necessary to reach a greater

number of teachers. Finally, the research demonstrates the importance of Parfor in adapting the training of basic education teachers and provides insights for future studies on the program.

KEYWORDS: Basic Education; Teacher Training; Parfor

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente lenta, refletindo a postura do País em relação à educação básica. Apenas na década de 1930, começaram a ser oferecidas formações em licenciaturas em poucas instituições de ensino, como complemento de cursos de bacharelado. Isso fez com que a oferta de disciplinas por professores com habilitação adequada nas escolas de educação básica se tornasse um problema persistente na educação brasileira (GATTI et al., 2019).

Na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) marcou um ponto de inflexão na formação de professores, estabelecendo a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, como requisito para o trabalho docente na educação básica. Com a exceção dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, para os quais se admitia a formação mínima em nível médio na modalidade Normal, passou-se a exigir dos docentes o diploma de licenciatura ou de bacharelado com complementação pedagógica para a atuação em sala de aula (BRASIL, 1996).

O ano de 2007 representou um marco na coleta de informações do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que introduziu inovações significativas nos instrumentos de coleta de dados, incluindo informações sobre professores em formulários individualizados (INEP, 2009). Esses novos formulários permitiram que o Censo Escolar apresentasse novos dados sobre o cenário da formação docente no País, subsidiando ações da União em relação aos programas e políticas públicas voltadas para a formação de professores.

Damasceno et al. (2021) destacam a importância do mapeamento da situação da formação de professores no Brasil, realizado por meio do Censo Escolar, para definir ações e direcionar investimentos aos programas que buscam superar as fragilidades identificadas:

O Censo Escolar de 2007 evidenciou 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 aspecto detectado foi o fato de que muitos dos professores que possuíam nível superior, ou não atuavam na área de sua formação, ou possuíam apenas bacharelado, não tendo formação pedagógica exigida (Damasceno et al., 2021, p. 18-19)

Em 2009, com a publicação do Decreto 6.755/2009, o governo lançou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (Brasil, 2009a).

Gatti (2021) analisou essa Política Nacional como uma tentativa de integrar as ações estratégicas de formação de professores em andamento, além de lançar novas ações e organizar o sistema educacional de forma que as Instituições de Ensino Superior atuassem em parceria com os sistemas de ensino dos estados e municípios.

Para atender parte da demanda pela adequação da formação dos professores em serviço na rede pública de educação básica, a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) (BRASIL, 2009b). O programa, uma ação da CAPES para a educação básica, visou contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica, oferecendo cursos de licenciatura correspondentes às áreas em que atuam (CAPES, 2021).

Sobre a adequação da formação docente no Brasil, em 2022 o Ministério da Educação (MEC) divulgou o mapeamento da situação no País, destacando que a formação dos professores está diretamente relacionada às melhorias de desempenho educacional no País e da qualidade da educação. O estudo também indicou a importância de convergência entre a área de formação do professor e sua área de atuação em sala de aula (BRASIL, 2022).

Desde o início de suas atividades em 2009, o Parfor ofertou as primeiras turmas em cursos de licenciatura para a adequação da formação docente. Até o ano de 2024, o Parfor consolidou-se no cenário de formação de professores da educação básica alcançando um total de 110.032 matrículas e formando 62.986 professores, conforme informações extraídas da Plataforma Freire no ano de 2024 (CAPES, 2024).

Dada a importância de divulgar e analisar programas e políticas públicas voltados para a adequação da formação de professores, este artigo se debruça sobre o Parfor. O objetivo é sistematizar, por meio de revisão bibliográfica, a dinâmica de implementação do programa, demonstrando sua abrangência e relevância no contexto da formação docente, com referência à edição de 2018. Para compreender a abrangência do programa, foram levantados dados da CAPES, a partir das informações disponibilizadas na Plataforma Freire. Assim, pretende-se divulgar o programa e fornecer subsídios para futuros estudos sobre o Parfor.

A dinâmica de implementação do Parfor na edição 2018

Conforme o Edital nº 19, lançado pela Capes em maio de 2018, um dos objetivos do Parfor é oferecer aos professores em exercício na rede pública a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (CAPES, 2018a). O programa visa contribuir com o alcance da meta 15 do Plano

Nacional de Educação (PNE), que possui como uma de suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação, estabelecendo metas a serem atingidas durante sua vigência, as quais serão avaliadas e monitoradas periodicamente (BRASIL, 2014).

Souza (2021) corrobora a definição do Parfor estabelecida no Edital nº 19/2018, apontando como objetivo principal do programa a superação do déficit de professores diplomados em atuação nas escolas, além da melhoria da qualidade do ensino oferecido.

O apoio às atividades do Parfor ocorre por meio da concessão de bolsas e de recursos de custeio às Instituições de Educação Superior (IES), promovendo a oferta de turmas exclusivas para professores da educação básica. Essas turmas são denominadas "especiais" por serem ofertadas com calendário acadêmico, local de funcionamento e proposta pedagógica voltados exclusivamente para professores em serviço na rede pública, promovendo a formação sem prejuízo das atividades docentes nas escolas (CAPES, 2018a).

Conforme previsto no regulamento do Programa, o Parfor é realizado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, além da adesão das Instituições de Ensino Superior (IES) que se articulam com as secretarias de educação para definição das características de oferta das turmas especiais em conformidade com as peculiaridades de funcionamento das redes de ensino (CAPES, 2018a).

Para o gerenciamento das informações sobre a demanda e a formação dos professores, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o sistema denominado "Plataforma Paulo Freire", destinada ao registro e gestão da participação dos profissionais do magistério nos cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009b).

Em 2012, a gestão desse sistema passou integralmente para a Capes, que investiu no desenvolvimento de uma nova versão, mais interativa e eficiente. Os investimentos em aperfeiçoamento e criação de módulos na Plataforma resultaram em uma ferramenta fundamental para o acompanhamento e a gestão das ações da Capes no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CAPES, 2012).

Para implementação do Parfor, utilizou-se a Plataforma Freire desde sua primeira edição e a dinâmica de implementação do programa, foi prevista na Portaria Normativa nº 9/2009 com as seguintes etapas: pré-inscrição dos profissionais do magistério interessados, indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado; análise e validação das pré-inscrições pelas Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal; seleção e matrícula pelas Instituições de ensino (BRASIL, 2009b).

Damasceno et al. (2021) demonstraram a evolução do registro de matrículas efetuadas ao longo das edições do programa e destacaram o ano de 2010 com o maior quantitativo de

matrículas realizadas, os quais totalizaram 24.708 matrículas e nos anos de 2016 e 2017 não foram formadas novas turmas do Parfor. De acordo com as autoras, o programa retomou o financiamento de novas turmas no ano de 2018, entretanto neste ano o programa não havia alcançado um terço do número de professores estabelecido como meta para 2011, o que indicou o declínio do alcance do programa ao longo dos anos.

A redução gradual da atuação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente na elaboração de planejamentos estratégicos pode ter contribuído para esse declínio. Esses fóruns, instituídos em cada estado e no Distrito Federal, foram compostos por representantes das secretarias de educação, do MEC, das IES, do Conselho Estadual Municipal de Educação, e outros órgãos interessados. Conforme apontam Damasceno e Fontes (2019):

O Parfor também tem se consolidado como uma ação para promover o regime de colaboração, por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Estas entidades têm se constituído em eficientes espaços de debate e protagonismo na busca pela manutenção das ações para a formação inicial dos profissionais do magistério em exercício, bem como de análise e acompanhamento do Parfor (Damasceno; Fontes; 2019, p. 15).

Os Fóruns representaram um marco importante na consolidação do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, com a missão de organizar estratégias para atender com maior eficácia a necessidade de formação inicial e continuada dos professores em cada localidade do País. Todavia, apesar da importância desses Fóruns para a efetividade das ações de formação docente, apenas em alguns estados se alcançou maior organização para o levantamento das demandas locais:

Quanto aos Fóruns Estaduais de Educação, propostos na perspectiva do PAR, não contaram na maioria dos estados com condições reais para sua atuação, e alguns nem chegaram a funcionar efetivamente se considerarmos suas atribuições. O esquema de articulação dos fóruns com as respectivas Secretarias de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação, e com órgãos do Ministério mostrou-se bastante burocrático e complexo para a execução real de suas funções, sendo a principal a de levantar as necessidades formativas de professores em seus estados elaborando propostas em articulação com as secretarias e encaminhando-as aos poderes e comissões centrais. Processo longo, e burocrático, que exigiria suportes e infraestrutura para esses fóruns, o que não ocorreu. (Gatti, et al. 2019, p.62)

Em 2017, a Portaria nº 82/2017 que passou a regulamentar o Parfor, não estabeleceu o papel dos Fóruns no levantamento da demanda por formação local, atribuindo às secretarias de educação a responsabilidade por apresentar a demanda de sua rede quando solicitado (CAPES, 2017). Assim, o processo de formação das turmas na edição de 2018 envolveu as etapas de pré-inscrição, validação, mapeamento da demanda, seleção das IES e matrículas (CAPES, 2018a), conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Etapas de implementação do Parfor na edição de 2018



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os termos do Edital, para que o professor pudesse realizar sua pré-inscrição no Parfor, é necessário estar cadastrado no Educacenso na função docente ou em categorias relacionadas, atuando em área diversa de sua formação. Isso permitia o acesso dos professores aos cursos de licenciatura e formação pedagógica adequados ao seu perfil (CAPES, 2017)

Sobre a adequação da formação docente, em 2014, o Inep delineou cinco perfis de adequação da formação docente: grupo 1, com formação adequada; grupo 2, com formação em bacharelado; grupo 3, com formação pedagógica em área diversa da que atua; grupo 4, com formação superior não específica; e o grupo 5, sem formação superior (INEP, 2014).

Desta maneira, como indicam Damasceno e Fontes (2019), a situação da formação do professor e sua relação com a área de atuação é o ponto de partida para se identificar o tipo de curso que o docente está apto a realizar no programa:

As ações do Parfor consolidaram-se para adequar a formação dos professores por meio do acesso dos docentes à formação requerida na LDB por intermédio da oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, para os professores classificados na categoria 5, segunda licenciatura, para professores classificados nas categorias 3 e 4, e cursos de formação pedagógica para docentes classificados na categoria 2. (Damasceno; Fontes; 2019, p.15).

O quadro 1 representa a relação entre a formação, o perfil e o curso a ser realizado no Parfor:

Quadro 1 - Tipo de curso oferecido no Parfor por categoria de formação dos professores

Perfil de adequação da formação docente	Formação do Professor	Cursos a ser realizado no Parfor
Grupo 1	Formação superior compatível com disciplina de sala de aula	Não há oferta de curso

Grupo 2	Bacharel em área compatível com disciplina de sala de aula	Formação pedagógica
Grupos 3 e 4	Formação superior incompatível com disciplina de sala de aula	Licenciatura plena ou segunda licenciatura
Grupo 5	Sem formação superior	Licenciatura plena

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação à análise do perfil de formação dos docentes, em 2018 a Capes atualizou a Plataforma Freire, facilitando o cruzamento de dados de área de atuação e formação docente com o desenvolvimento da funcionalidade de cadastro de currículos de professores da educação básica, gerando os grupos possíveis de atendimento no programa. Conforme aponta o relatório de gestão da Capes no ano de 2018:

No âmbito da formação de Profissionais para a educação básica, no ano de 2018, destacam-se os lançamentos de editais do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (RP), além da atualização e expansão da Plataforma Freire, cuja função passa a ser reunir os currículos de profissionais da educação básica e alunos das licenciaturas, ser um sistema para gestão dos programas de formação de professores da educação básica, integrar as secretarias de educação com as instituições de ensino e oportunizar aos profissionais do magistério da educação básica a socialização de suas produções técnicas e acadêmicas, fomentando a visibilidade desses profissionais e sua conexão com a comunidade acadêmica (CAPES, 2018b).

Encerrada a pré-inscrição dos professores, inicia-se a etapa de Validação, de responsabilidade das secretarias de educação, que consiste em certificar a adequação dos cursos escolhidos pelos professores da sua rede de ensino e aprovar a participação do professor no curso garantindo suas condições de frequência sem prejuízo de suas atividades profissionais (CAPES, 2017).

Scaff (2011) apontou que a validação pela secretaria de educação é uma condição para que o professor concorra a uma vaga em curso do Parfor e é uma etapa crucial para o planejamento das necessidades formativas das redes de ensino. Sobre essa estratégia, a autora afirma que:

Ao mesmo tempo em que permite que os poderes locais planejem a formação de professores a partir de suas necessidades, analisando caso a caso as necessidades da rede de ensino, a área de formação do professor em comparação à área em que atua, entre outras questões, também representa a abertura de espaço para ingerências políticas, uma vez que estas caracterizam boa parte das gestões municipais (SCAFF, 2011, p. 476).

A partir do registro de validação das pré-inscrições pelas secretarias de educação, a Capes divulgou o mapeamento da demanda por cursos de formação inicial extraída da Plataforma Freire. Para atendimento da demanda de formação, o edital 19/2018 estabeleceu os

critérios de seleção das IES para formação das turmas especiais. As propostas foram analisadas em seu mérito por comissão de especialistas em relação aos seguintes aspectos: localidade de implementação da turma, adaptações do projeto pedagógico para adequação à formação de professores em serviço, articulação com as redes de ensino (CAPES, 2018a). Seguindo as diretrizes do certame, os objetivos do programa também foram considerados na avaliação das propostas:

2.3 São objetivos do Parfor neste edital:

I - Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

II - Incentivar o desenvolvimento de propostas formavas 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;

III - Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (CAPES, 2018a).

Finalmente, para implementação das turmas especiais e para que os participantes se engajassem na construção cotidiana do Parfor nas IES, aliando o fazer acadêmico às necessidades dos professores e das escolas de educação básica, o programa previu o apoio direto aos professores das IES por meio de bolsas, e o estímulo à participação institucional com o emprego de recursos de custeio (CAPES, 2017).

Darling-Hammond et al. (2019) destacam a importância de reestruturação nos programas de formação de professores para que os docentes sejam capazes de pensar pedagogicamente, de solucionar problemas e de analisar a aprendizagem dos alunos de modo a desenvolver um currículo apropriado a um grupo diverso de alunos.

Dessa maneira, o Parfor é uma ação que pode oportunizar às IES mecanismos para o atendimento da necessidade de formação de professores das redes públicas de educação básica, além de aproximar a realidade curricular e pedagógica de suas ofertas regulares das demandas e experiências dos professores da educação básica, apresentadas no cotidiano das turmas especiais. Em relação à atuação dos docentes na formação dos professores da educação básica em serviço, Darling-Hammond et al. (2019) destacam que:

O ensino dos professores encontra-se certamente entre os tipos mais exigentes de preparação profissional: os educadores de professores devem constantemente modelar práticas; construir experiências sólidas de aprendizagem; dar suporte cuidadoso ao progresso, à compreensão e à prática; avaliar minuciosamente o progresso e o entendimento dos alunos; e ajudar a vincular teoria e prática (Darling-Hammond et al., 2019, p. 377).

Em relação aos aspectos vivenciados pelas IES em sua participação no Parfor, Souza (2019) destacou como a atuação dos docentes nas turmas especiais do programa foi experienciada na Universidade Estadual de Londrina (UEL):

A realidade da sala de aula da educação básica trazida para a sala de aula na universidade obrigou os professores formadores a voltarem seus olhares para a educação básica, livres de pré-conceitos, prontos para reformularem suas ações e direcionarem o conhecimento para aquilo que realmente produzia sentido nas vidas daqueles professores estudantes (SOUSA, 2019, p. 318).

Além da ênfase na formação voltada para professores que já atuam em sala de aula, o Parfor também materializou uma das formas de aproximação entre Universidade e Escola com a ampliação de vagas e turmas destinadas exclusivamente para os professores em serviço na rede pública de educação básica. De acordo com Souza Neto et al. (2021), esta aproximação pode ocorrer de diversas maneiras, dentre elas o aumento significativo do número de vagas nos cursos de licenciatura dos programas especiais de certificação docente em nível superior, e o crescente envolvimento da universidade com a formação docente em serviço.

Ainda sobre o campo da formação de professores, Nóvoa (2022) afirmou que é preciso avançar, e indicou que são necessárias transformações profundas na área, estabelecendo como ponto principal a produção e a consolidação do conhecimento profissional docente. Conforme este autor:

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 6).

Sobre a análise da experiência do Parfor, Boschetti (2017) conclui que as práticas docentes nas turmas do Parfor oportunizaram uma nova concepção sobre educação e trabalho docente, valorizando a vivência educativa dos professores em formação.

Concluído o levantamento bibliográfico acerca da dinâmica de execução do Parfor, para compreender as principais características do programa e sua dimensão, serão apresentados os dados constantes da Plataforma Freire referentes à edição de 2018.

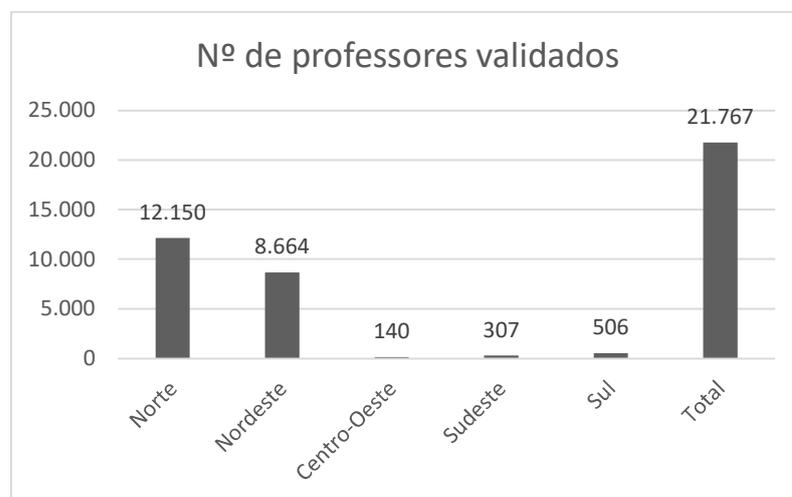
Características do Parfor na oferta de 2018

A inclusão da Capes na indução, fomento e avaliação do Parfor, foi planejada para garantir a escala e a qualidade das ações de formação de professores da educação básica. A opção de inclusão da Capes também na educação básica ocorreu pela sua competência nacional e internacional em promover a pós-graduação no Brasil (BRASIL, 2009c). Haddad (2008),

reforçou essa ideia ao apontar o ideal de construção de um sistema nacional público de formação de professores, no qual a Capes assumisse a responsabilidade que inicialmente já era de sua competência.

Em relação à oferta do Parfor em 2018, os dados divulgados na página da Capes indicaram uma demanda total de 21.767 professores para matrículas nos cursos de formação do Parfor com objetivo de implementação de 150 turmas do Parfor, conforme Edital nº 19/2018. O gráfico 1 apresenta a quantidade de professores validados por região:

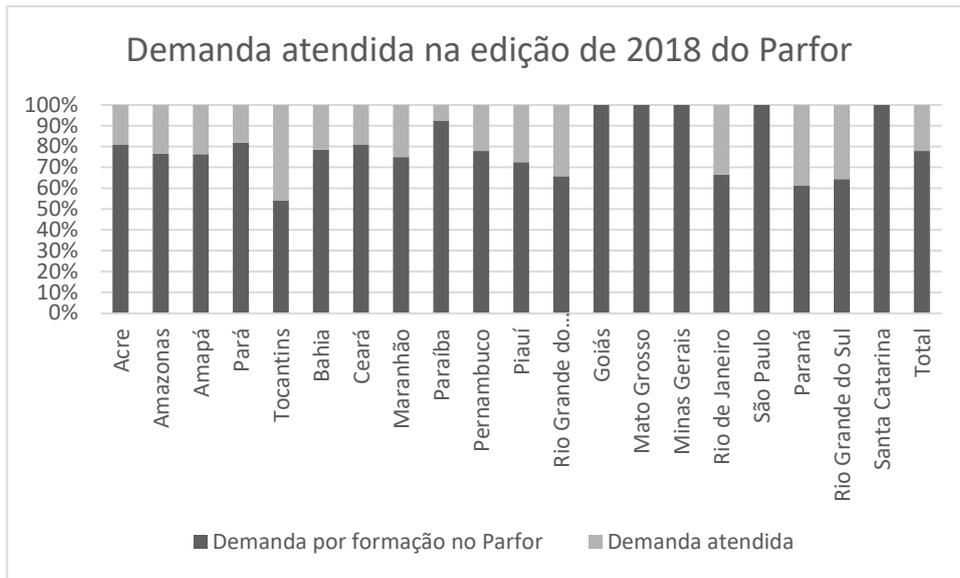
Figura 2 - Demanda por formação inicial no Parfor por região



Fonte: Os autores, com dados da Capes (2018)

Apesar da demanda registrada, os dados de matrículas na Plataforma Freire indicaram que, em 2018, foram implementadas 5.987 vagas, atendendo 27,50% da demanda total validada pela secretaria de educação (CAPES, 2024). O gráfico 2 apresenta a relação entre as vagas solicitadas e a quantidade de professores atendidos em cada estado:

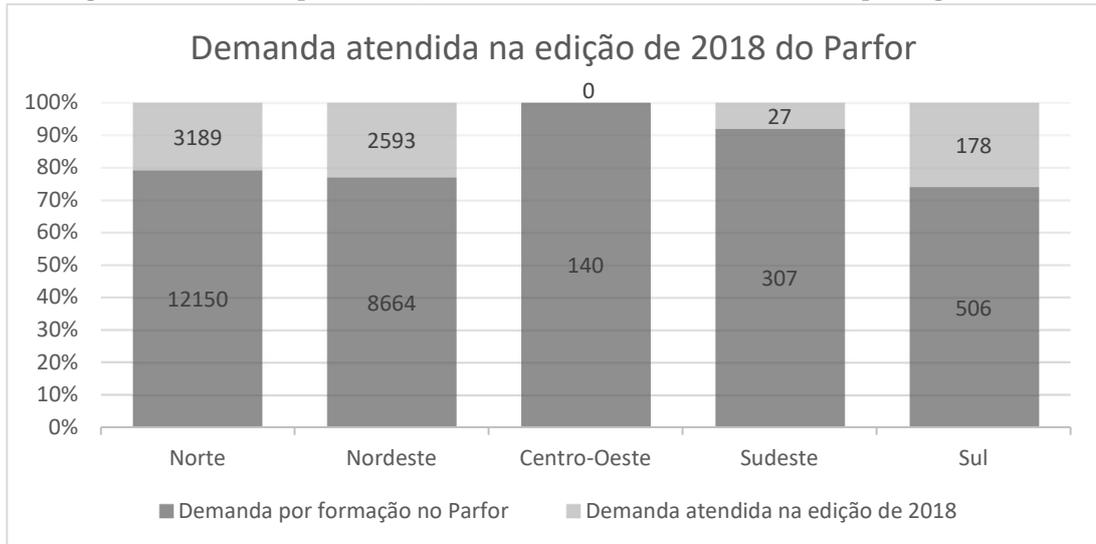
Figura 3 - Demanda por formação inicial atendida no Parfor em 2018 por estado



Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

Os estados de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina tiveram registro de professores validados pelas secretarias de educação, entretanto nesses estados não foram implementadas turmas do Parfor. Estados não representados no gráfico 2 não registraram demanda por formação na Plataforma Freire. A demanda organizada por região concentra a maior demanda registrada e atendida na edição de 2018 nas regiões norte e nordeste, conforme gráfico 3:

Figura 4 - Demanda por formação inicial atendida no Parfor em 2018 por região

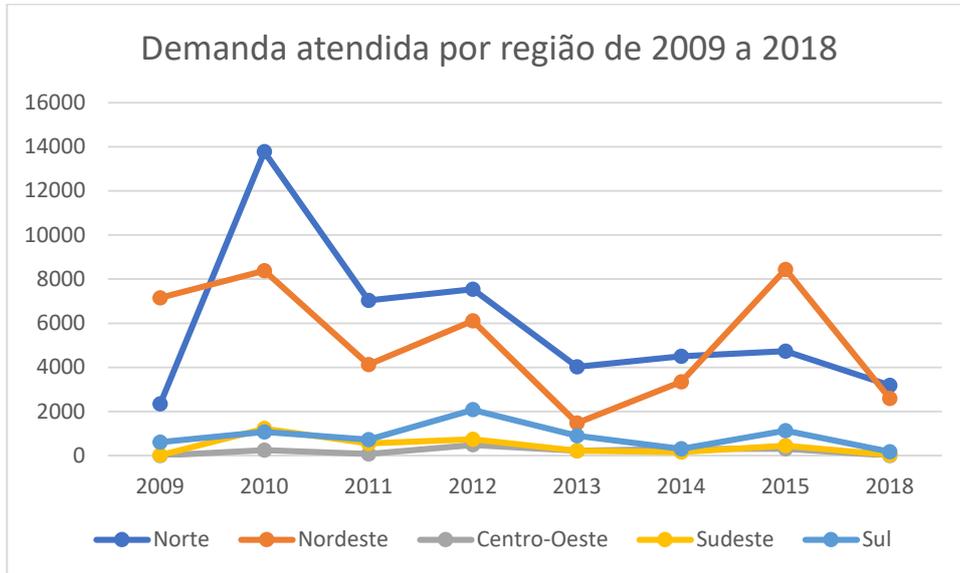


Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

Para mapear a tendência histórica de concentração de atendimento de demanda nas regiões do País, procedeu-se a análise de matrículas no período de 2009 a 2018. O gráfico 4

demonstra que, quanto à distribuição das vagas implementadas no Parfor nesse período, a edição de 2018 seguiu a tendência histórica de maior concentração nas regiões Norte e Nordeste.

Figura 5 - Vagas implementadas no Parfor por região e por oferta

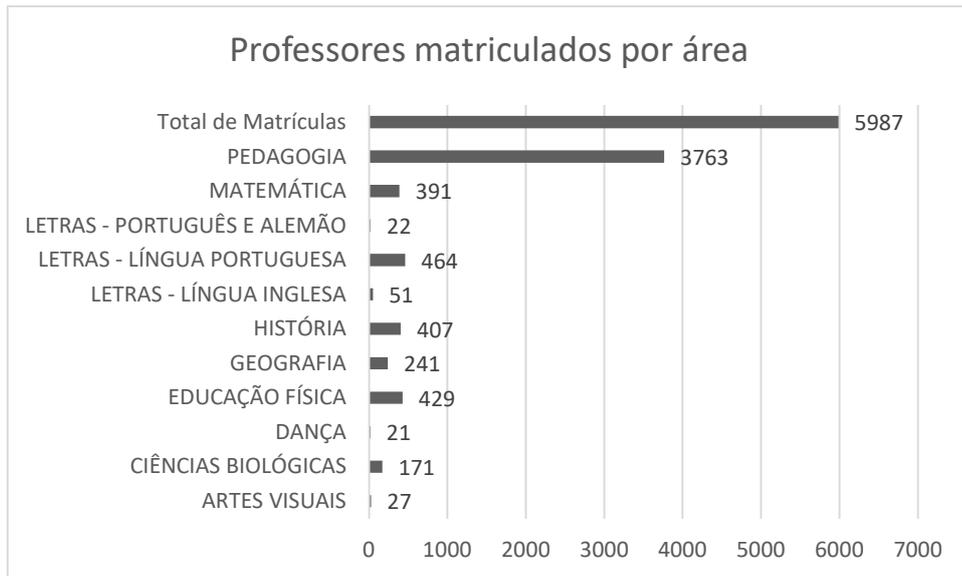


Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

A concentração de demanda e vagas no Norte e no Nordeste pode estar relacionada à menor taxa de adequação da formação docente nessas regiões. Conforme levantamento do Censo Escolar de 2023, no ensino fundamental e no ensino médio essas regiões apresentam menor percentual de professores atuando com formação adequada (INEP, 2023).

Alinhado às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), os dados do Parfor demonstram o potencial do programa em contribuir com o atendimento da demanda por formação em nível nacional, especialmente para o alcance da meta 15, que visa a formação superior compatível com a área de atuação dos professores da educação básica. No entanto, Damasceno et al. (2021), indicam que o Parfor, no ano de 2018, não alcançou o quantitativo de matrículas propostas como meta em 2011, sugerindo a necessidade de estudos adicionais para qualificar as ações e o alcance do programa para atendimento da demanda de adequação da formação docente.

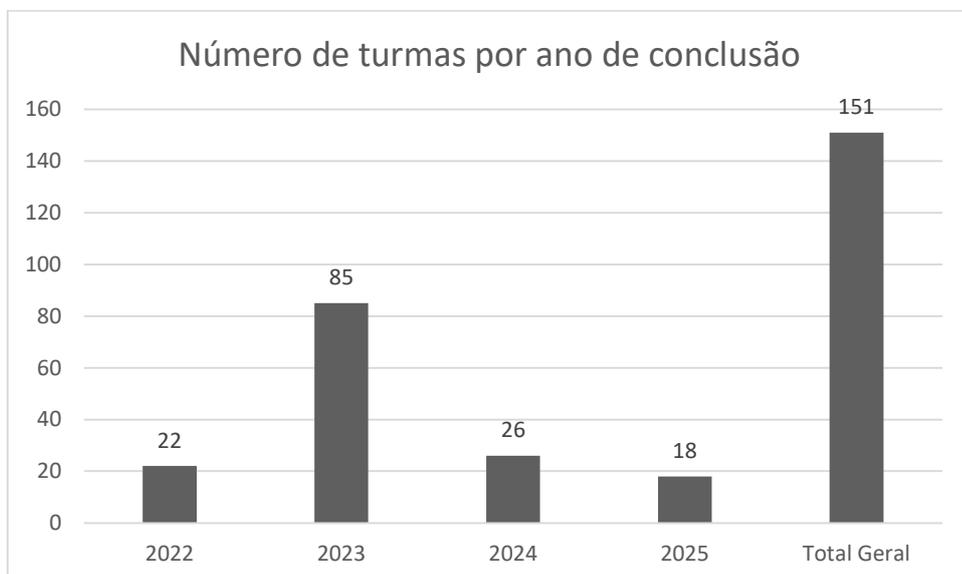
A análise dos registros de matrículas na Plataforma Freire, mostrou que foram implementadas 5.987 vagas em 151 turmas especiais do Parfor conforme áreas apresentadas no Gráfico 5.

Figura 6 - Professores matriculados na edição 2018 por curso

Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

A área com maior quantidade de matrículas registradas foi a de Pedagogia, com 62,85% das vagas. A segunda área com maior atendimento foi Língua Portuguesa com o total de 464 matrículas, representando 7,75% do total. Ciências e Matemática juntas tiveram 562 matrículas, representando 9,38% das vagas atendidas pelo programa no Edital de 2018 (CAPES, 2024).

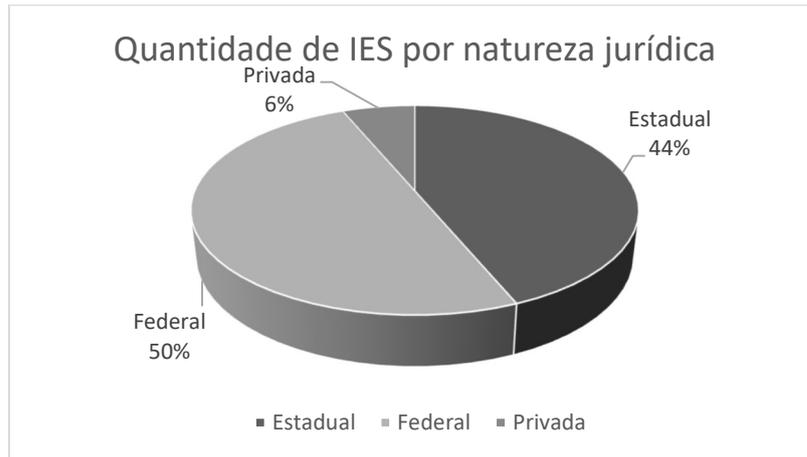
Em relação ao período de funcionamento das turmas do Parfor, os dados indicam que apenas em 2025 todas as turmas desta edição estarão concluídas. Até junho de 2024, 133 turmas, representando 88% do total, já tiveram suas atividades encerradas. O Gráfico 6 apresenta o quantitativo de turmas concluídas ou com previsão de conclusão por ano:

Figura 7 - Quantitativo de turmas por ano de conclusão

Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

Para implementação das 151 turmas do Parfor na edição de 2018, foram contempladas 32 Instituições de Ensino Superior, distribuídas conforme gráfico 7 quanto à sua natureza jurídica:

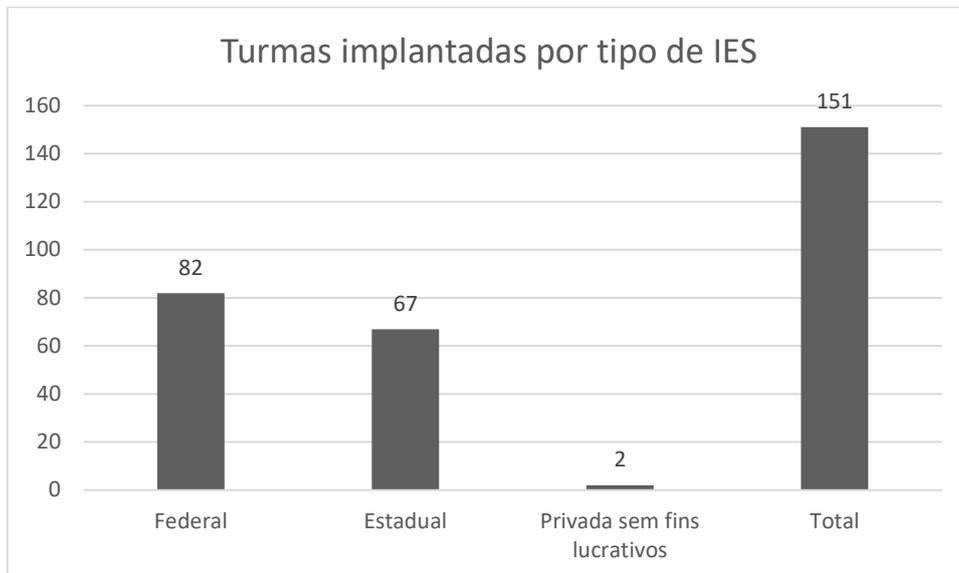
Figura 8 - Quantitativo de IES na edição 2018 do Parfor por natureza jurídica



Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

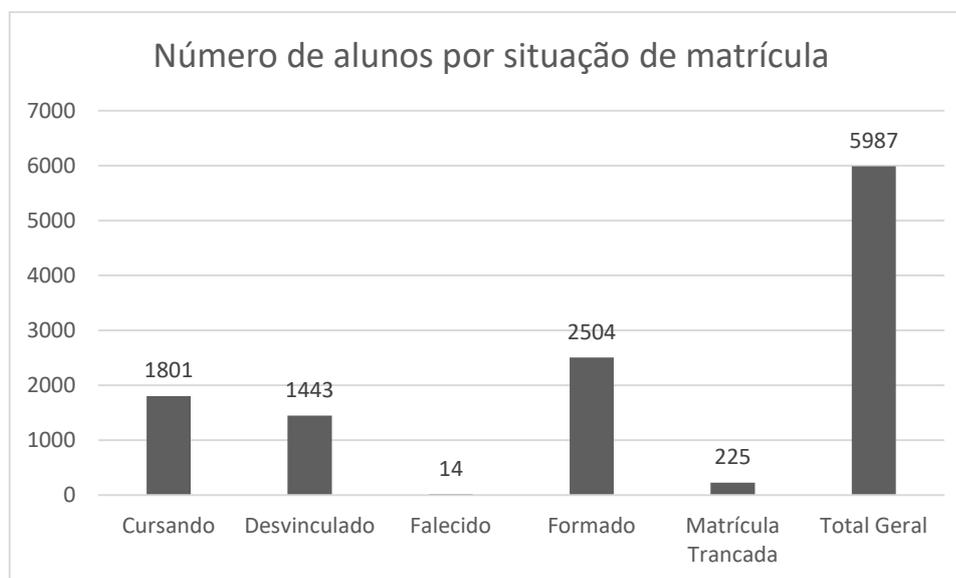
As Instituições Federais implementaram 54,30% das turmas especiais na edição de 2018, conforme representado no gráfico 8.

Figura 9 - Quantitativo de turmas implementadas por tipo de IES



Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

Em relação ao registro da situação da matrícula dos professores na Plataforma Freire, as situações dos alunos podem ser registradas com o status de desvinculado, falecido, formado, cursando e matrícula trancada. Os dados registrados pelas IES na Plataforma Freire no ano de 2024 são apresentados no gráfico 9:

Figura 10 - Quantidade de professores por situação de matrícula

Fonte: Os autores, com dados da Plataforma Freire (2024)

A análise dos dados de matrícula na Plataforma Freire revelou taxa de conclusão de curso de 41,82% e taxa de evasão de 24,10% na edição 2018 do Parfor.

Ao apresentar as características e os dados do Parfor, em especial em relação à edição de 2018, pretendeu-se demonstrar que o programa se constitui como uma ação com grande potencial de expansão para adequação da formação docente nas redes de ensino dos estados e municípios, com apoio da União.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Parfor é um programa de investimento na formação inicial de professores da educação básica, no qual a União aporta recursos financeiros para implementação e manutenção de turmas especiais, com cronograma adaptado ao calendário escolar e funcionamento em localidades estratégicas, visando, com isso, atender as necessidades dos professores em serviço, e favorecer uma maior frequência desses docentes às aulas.

O estudo sobre a implementação do Parfor e seus impactos na formação de professores da educação básica revela a importância e a complexidade desse programa. Desde sua criação, o Parfor se consolidou como uma iniciativa fundamental para atender à necessidade de qualificação dos docentes, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde há maior carência de formação adequada.

Os dados referentes à edição de 2018 evidenciam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelo programa. A demanda significativa por formação inicial e a distribuição das

vagas atendidas mostram o alcance e a relevância do programa. No entanto, a baixa porcentagem de atendimento em relação à demanda total, a concentração das vagas em determinadas regiões e áreas de conhecimento, bem como as taxas de evasão, indicam a necessidade de adequações.

É essencial que as políticas públicas voltadas à formação de professores sejam aprimoradas para garantir maior abrangência e melhores resultados. A atuação da Capes como indutora e avaliadora do programa é um ponto positivo, mas é necessário um esforço conjunto das diversas esferas de governo e das instituições de ensino superior para superar as limitações identificadas.

Os resultados apresentados neste artigo reforçam a relevância do Parfor no cenário educacional brasileiro e seu potencial para contribuir significativamente para a expansão da adequação da formação dos professores da educação básica. O alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação depende da continuidade e do fortalecimento de programas como o Parfor, que viabilizam a formação superior adequada dos professores.

Por fim, este artigo buscou demonstrar a importância do Parfor como uma política pública essencial para a formação de professores. Espera-se que os dados e as análises apresentadas contribuam para o desenvolvimento de novas estratégias e ações que ampliem o alcance e a eficácia do programa, beneficiando maior número de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jun. 2009b. Seção 1, p. 5.

_____. Ministério da Educação. **Livro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>
Acesso em 05 jun 2023

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mapeamento da adequação docente no Brasil.** Brasília: MEC, 2022. 184 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/MapeamentodaAdequaoDocentenoBrasil_111220221_compressed.pdf Acesso em 10 jun. 2024

CAPES. **Relatório de gestão 2012.** Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/RelatoriodeGestao2012.pdf> Acesso em: 05 jun. 2023

CAPES. **Edital Capes nº 19/2018.** Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052018-edital-19-2018-site-pdf> Acesso em 08 abr. 2023.

CAPES. **Relatório de gestão 2018.** Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf> Acesso em: 05 jun. 2023

CAPES. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.** Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf> Acesso em: 27 abr. 2023.

CAPES. **Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021.** Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7666#anchor> Acesso em: 07 mai. 2023.

CAPES. **Banco de dados da Plataforma Freire.** Brasília: Capes, 2024. Acesso em 03 de jul. de 2024

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudo_professor.pdf Acesso em 20 junho. 2024

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica 020/2014, nov/2014. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf Acesso em: 10 abr. 2023.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Adequação da formação docente 2023.** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente> Acesso em: 20 junho. 2024.

BOSCHETTI, V.R. **Tempos de fazer, saber e aprender: o Parfor da Universidade de Sorocaba**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 529-543, jul/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YLDzMYmJ5JbYTWQvWysSWLM/?lang=pt> DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200015> Acesso em: 01 jun.2024.

DAMASCENO, L, L; FONTES, M. G. Formação de professores para a qualidade na educação básica: contextos que conduziram à implementação do Parfor. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.13, n. 44. Dez/2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/67995/39971> DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v13i0.67995> Acesso em 30 mar. 2023.

DAMASCENO, L.L; VARGAS, A. R.; MENDES, D.R.G.; O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no contexto da racionalidade do estado moderno: diálogos entre as teorias de Max Weber e de Bresser-Pereira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 12, p.1-25, 2021. Disponível em <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/issue/view/46> DOI: [10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1694](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1694) Acesso em 26 abr.2023

DARLING-HAMMOND, L. HAMMERNES, K. GROSSMAN, P. RUST, F, SHULMAN, L. In: DARLING-HAMMOND, L. BRANSFORD, J (org). **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**, p. 333-377. Penso, Porto Alegre, 2019.

GATTI, B.A.; Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, N. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, mai/2021, p.1-17. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/6527/bb67c47597606ab9e128df2d05888a923828.pdf> Acesso em: 05 fev. 2024

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.; ALMEIDA, P.C.A.; **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 20 abr. 2023

HADDAD, F.; **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf Acesso em 06 abr. 2023.

NÓVOA, A.; Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 03 maio 2023.

NÓVOA, A.; Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** v. 27, p.1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt> DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202270129> Acesso em 03 mai. 2023.

SCAFF, E.A.S.; Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312011000300003&script=sci_abstract
Acesso em 7 mai. 2024

SOUZA, M.I.P.O.; **A formação de professores no Parfor: aspectos relevantes de uma política pública educacional**. In: PAINI, Leonor Dias; CHICARELLE, Regina de Jesus; CELORIO, José Aparecido (org.). Plano Nacional de Formação de Professores, dialogicidade entre a Educação Básica e a Universidade: compartilhando saberes. Maringá: Massoni, Cap. 15. p. 318-329, 2019.

SOUZA, V.C.; Impacto do Parfor nas escolas públicas do ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106417, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edreal/a/KXDkJsW6w4FpgDqsWNMsmFm/?format=pdf&lang=pt>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106417> Acesso em 24 de jun. de 2024.

SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; AYOUB, E.; Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 32. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gFgZh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/?lang=pt&format=pdf>
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0031> Acesso em 25 abr. 2023.

3.2 ARTIGO 2 – A formação de professores no Parfor: um estudo sobre a implementação dos cursos de licenciatura

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma tese de doutorado, na qual se buscou analisar o Parfor quanto ao cumprimento dos seus objetivos enquanto política pública. Assim, tendo em vista que o programa se propõe a oferecer aos professores que atuam nas escolas públicas oportunidade de realizar a formação em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, considerou-se relevante verificar em que medida as características de implementação das turmas se adequam às necessidades dos professores. Para compor o universo da análise, realizou-se o recorte na base de dados do programa para análise das localidades de implementação dos cursos de licenciatura da oferta de 2018, relacionando-as às localidades de trabalho e de domicílio dos professores cursistas. A análise dos dados indicou que há uma grande compatibilidade entre o local de oferta das turmas do Parfor e a localidade de trabalho e residência dos professores cursistas, entretanto é expressivo o número de professores que precisam se deslocar entre municípios para frequentar as aulas. Desta forma, a pesquisa aponta para a necessidade de desenvolvimento de mecanismos que facilitem a definição das localidades de implementação das turmas. Além disso, os dados evidenciam a necessidade de maior apoio aos cursistas, inclusive com a concessão de bolsas de estudo, aumentando assim os resultados do programa e seus reflexos para a qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica.

Palavras-Chave: Formação Docente; Localidade; Apoio; Parfor

Abstract

This article presents the results of a doctoral thesis, which aimed to analyze the Parfor program in terms of its objectives as a public policy. Given that the program aims to provide public basic education teachers with the opportunity to access undergraduate training in their area of expertise, it was considered relevant to verify the extent to which the characteristics of the implementation of the classes meet the needs of the teachers. To compose the analysis universe, a selection was made from the program's database to analyze the locations of the implementation of the undergraduate courses offered in 2018, relating them to the work and home locations of the enrolled teachers. Data analysis indicated a significant compatibility between the location of Parfor class offerings and the work and home locations of the enrolled teachers. However, there is a significant number of teachers who need to travel between municipalities to attend classes. Thus, the research points to the need for developing mechanisms to facilitate the definition of the locations for class implementation. Additionally, the data highlight the need for greater support for the enrolled teachers, including the provision of scholarships, thereby increasing the program's outcomes and its impact on the quality of education in public basic education schools.

Keywords: Teacher Training; Location; Support; Parfor

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi incorporada ao organograma da política nacional de formação docente para a educação básica, a partir da atualização de suas competências, a fim de subsidiar o Ministério da Educação em ações voltadas para a educação básica.

Desse modo, em 2009 a Capes passou a ser responsável pela gestão e acompanhamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído pela Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009 (Brasil, 2009c). Um dos objetivos desta ação é oferecer aos professores vinculados às escolas públicas, oportunidade de acesso à formação em curso de licenciatura compatível com a disciplina de atuação dos docentes nas escolas de educação básica.

O Parfor se afirmou como programa de fomento a turmas especiais presenciais de cursos de licenciatura e de formação pedagógica, e a Capes, por sua vez, tem exercido função central na indução de ações voltadas ao atendimento da demanda dos professores por formação, impelindo as Instituições de Ensino Superior (IES) a comporem turmas exclusivas para os docentes da educação básica.

Como forma de oportunizar o acesso dos professores à formação do Parfor, as turmas podem ser implementadas com diferentes tipos de organização, para que possam responder às necessidades de acesso e permanência dos professores cursistas, como forma de diminuir a taxa de evasão que naturalmente ocorre nos cursos de nível superior ofertados pelas IES.

A principal característica do programa é a possibilidade de funcionamento das turmas em local estratégico, não necessariamente na sede ou nos campi das IES, e com calendários acadêmicos distintos. Desta maneira, as turmas do Parfor são denominadas turmas especiais, por possuírem características apropriadas ao cumprimento da formação de professores em serviço.

O processo de composição das turmas especiais inicia-se com a manifestação de interesse do professor registrada na Plataforma Freire, sistema de gestão do Programa, seguida pela validação da Secretaria de Educação. Após a validação, há ainda um processo seletivo, também específico para as turmas especiais, e que é, igualmente, de responsabilidade das IES, seguido do registro de matrícula dos professores nas IES para confirmação do funcionamento das turmas, que somente são financiadas pela Capes se alcançarem um número mínimo de matrículas.

Desta maneira, o Parfor foi organizado como um sistema com objetivo de dar ao professor em serviço as condições necessárias para que ele obtenha um diploma na área de sua atuação. As vagas oferecidas no âmbito do programa são específicas para esse fim e não se confundem com as vagas oferecidas nos cursos regulares das IES ou de outros programas voltados para a formação de novos professores (MEC, 2023).

A partir da consolidação do Programa no cenário da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a pesquisa desenvolvida teve como um de seus objetivos específicos investigar as características organizacionais de implementação dos cursos de licenciatura pelas IES para analisar o alinhamento dessa oferta às demandas dos profissionais do magistério por formação. Assim buscou-se compreender os resultados do programa a partir da seguinte questão norteadora: A oferta dos cursos do Parfor quanto à sua distribuição territorial e características de funcionamento atende às especificidades dos professores cursistas de modo a lhes oportunizar o acesso e a permanência nos cursos de licenciatura?

Isto posto, essa pesquisa se desenvolveu com o intuito de avaliar os aspectos referentes à organização e à implementação da oferta que impactam a atratividade e frequência dos docentes nos cursos de licenciatura do Programa, de forma a contribuir para o acompanhamento estratégico e para a organização da oferta e implementação de cursos no âmbito do programa em futuras edições.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa, cujos resultados apresentaremos neste artigo, foi realizada por meio de uma abordagem quantitativa e de natureza aplicada; escolheu-se essa metodologia porque ela permitiu que os resultados da investigação fossem direcionados a identificar situações diversas, de modo a conduzir as ações do Parfor para o desenvolvimento de estratégias que melhor induzam a oferta e a implementação de cursos de licenciatura para a formação dos docentes das redes públicas de educação básica.

No Brasil não há a tradição de avaliação de programas pelos seus gestores. As decisões sobre as ações dos órgãos públicos costumam ser tomadas sem relação com evidências empíricas, geralmente determinadas por condicionantes políticos. Para imprimir qualidade e continuidade nas ações públicas, é imprescindível tratar a avaliação dos programas de forma institucional, ultrapassando a atividade burocrática e incorporando os resultados avaliativos em melhorias nas políticas públicas (Bauer e Sousa, 2015).

Ao se trabalhar com a avaliação de um programa, os indicadores estabelecidos terão relação direta com o contexto da pesquisa e precisam revelar as evidências para compreensão do objeto avaliado. Conforme aponta Jannuzzi e Reis (2021), a avaliação de programas não se dá apenas na mensuração de seus resultados:

Antes de colocá-los sob julgamento sumário, é preciso garantir que tenham tido a possibilidade de terem sido implementados adequadamente. Avaliar políticas e programas é compreender se os esforços empreendidos na etapa de implementação estão atuando para solucionar os problemas originais (JANNUZZI; REIS; 2021, p.2)

Nesse aspecto, o alcance dos resultados de um programa educacional está relacionado à efetividade dos mecanismos de sua implementação e, portanto, o alinhamento da implementação com os objetivos do programa é um fator relevante para que as ações produzam os efeitos esperados e se obtenha resultados positivos.

Em relação às pesquisas de avaliação de políticas públicas Draibe (2001), destaca que um de seus objetivos é detectar obstáculos e propor medidas de correção e alteração de programas, visando à melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desempenho da política.

A análise dessa pesquisa teve como propósito a verificação das características de implementação do Programa, considerando que um de seus objetivos é oportunizar o acesso dos professores à adequação de sua formação às exigências legais. A amostra foi selecionada no âmbito turmas implementadas no Edital Capes nº 19/2018, o qual é o foco do presente trabalho.

Para compor o universo da análise, realizou-se o recorte na base de dados do programa para que se pudesse analisar as localidades de implementação dos cursos de licenciatura implementados na oferta de 2018, relacionando-as às localidades de trabalho e de domicílio dos professores cursistas. Tal delimitação teve como propósito a compreensão das condições de implementação dos cursos a fim de se identificar em que medida essas são facilitadoras ou inibidora para a permanência dos professores cursistas.

Além da análise das localidades, analisou-se a base de dados da Capes na qual há informações sobre as condições de deslocamento dos professores cursistas e apoio da Secretaria de Educação para frequentar o curso do Parfor. Os dados apresentados contribuíram com a avaliação da territorialidade da implementação dos cursos do Parfor, bem como das condições de frequência declaradas pelos matriculados.

Realizou-se a classificação dos professores cursistas em 3 (três) grupos considerando a necessidade de descolamento para a escola de atuação profissional, para o local de residência e para a manutenção de sua frequência no curso do Parfor. Esse procedimento teve a finalidade

de averiguar o nível de dificuldade para o professor cursista manter-se no curso de licenciatura até a sua formatura, considerando que a duração dos cursos é de quatro a cinco anos, demandando investimento e esforço contínuo do professor por longo período.

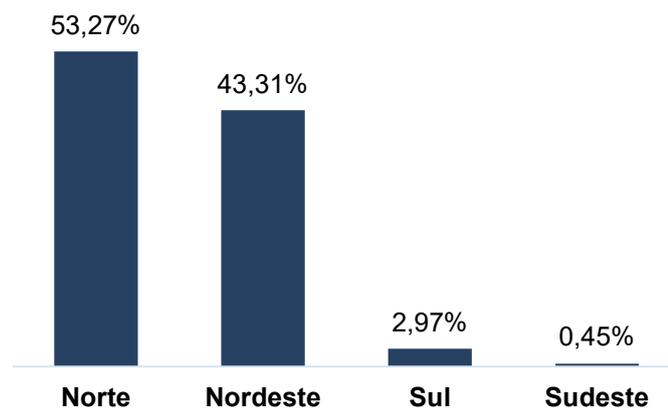
O cruzamento desses dados só foi possível porque a Capes desenvolveu na Plataforma Freire o módulo de cadastro de currículos, registrando em sua base, construída além das informações sobre os cursos de licenciatura, os municípios de atuação profissional e residência dos docentes matriculados. Cabe esclarecer que a base disponibilizada para o desenvolvimento da pesquisa não permitiu a identificação dos professores cursistas, pois os dados pessoais foram ocultados em conformidade com o disposto na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Na pesquisa desenvolvida, a análise considerou os dados relativos aos cursos de licenciatura, ao currículo dos professores cursistas e à situação das matrículas registrada na Plataforma Freire em junho de 2024.

Características do grupo de docentes selecionados para o estudo

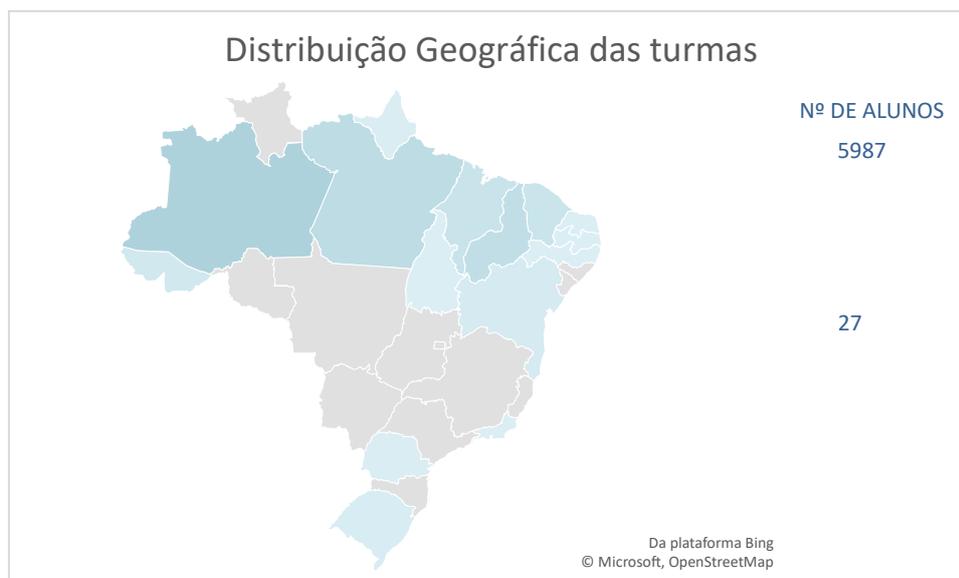
Na edição de 2018 do Parfor, identificou-se o total de 5.987 docentes matriculados em 151 turmas implementadas por 32 Instituições de Ensino Superior (IES). A maior parte das turmas foi implementada nas regiões Norte e Nordeste, conforme Figura 1.

Figura 1 - Distribuição das turmas do Edital Parfor 2018 por região



Fonte: elaboração própria

A distribuição territorial das turmas da edição de 2018 do programa estão ilustradas no mapa apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição geográfica das turmas do Edital Parfor 2018

Fonte: elaborado pelos autores

A distribuição das turmas do Parfor sinaliza o potencial do programa em contribuir com correções de assimetrias regionais que ainda persistem em grau expressivo. Conforme dados divulgados no último Censo Escolar, as regiões Norte e Nordeste ainda apresentam menor percentual de professores com formação adequada atuando nas escolas de educação básica (Inep, 2023).

Em relação ao tipo de IES responsáveis pelas turmas implementadas na edição de 2018, verificou-se um número expressivo de instituições públicas, sendo 52,60% dos professores cursistas atendidos por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 46,02% atendidos por IES estaduais.

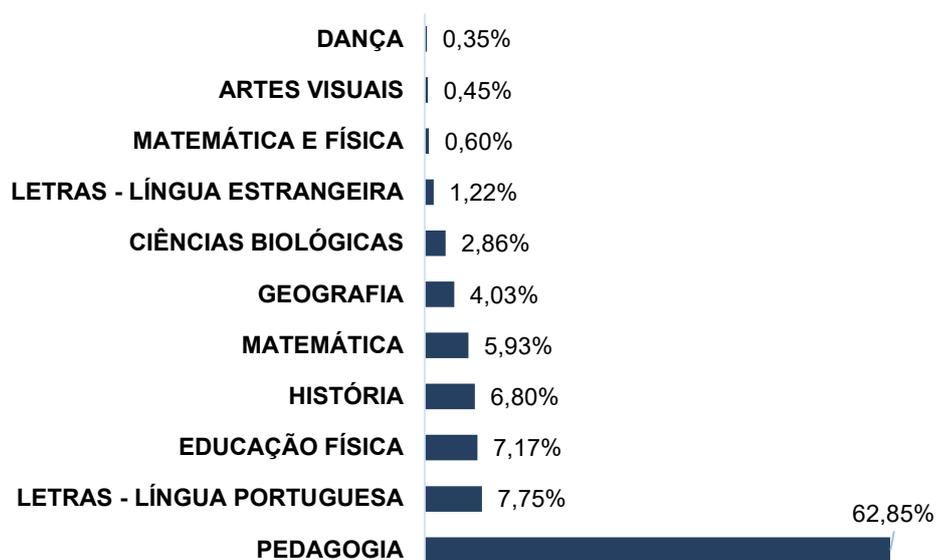
Tabela 1 - Número de cursistas do Edital Parfor 2018 atendidos por categoria da IES

CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES	Nº DE ALUNOS	%
Federal	3149	52,60%
Estadual	2755	46,02%
Privada sem fins lucrativos	83	1,39%
Total	5987	100%

Fonte: elaboração própria

Em relação às áreas dos cursos de licenciatura que abrigaram as turmas da edição de 2018, a Figura 3 demonstra o número predominante de matrículas no curso de pedagogia, representando 62,85% do total de matrículas do programa nesta edição.

Figura 3 - Percentual de matrículas por curso de licenciatura do Edital Parfor 2018



Fonte: elaboração própria

Após mapeamento das informações sobre as turmas, empreendeu-se uma breve análise descritiva do perfil dos docentes cursistas que compõem o grupo selecionado para a pesquisa, composto por 5.987 professores, utilizando-se, para isso, os dados dos currículos cadastrados na Plataforma Freire. As variáveis consideradas nessa análise descritiva foram as seguintes: sexo, cor ou raça, função e situação funcional.

Quanto ao sexo, o grupo que ingressou na edição de 2018 Parfor era composto por 4.340 cursistas do sexo feminino e 1.647 do sexo masculino, destacando a predominância feminina nos cursos de formação do Parfor, representando 72,49% da amostra.

No que diz respeito à cor ou raça declarada pelos professores cursistas, temos a predominância de docentes declarados pardos, representando 72,87% da amostra. O grupo é ainda composto por 0,70% de cursistas declarados amarelos, 12% declarados brancos, 6,26% indígenas e 7,71% pretos. Na amostra da pesquisa, 2,35% dos cursistas não possuem informação sobre cor ou raça declarada.

Acerca da função que desempenham na escola de educação básica, é predominante os cursistas que atuam na função docente, representando 92,63% da amostra. Em relação à situação funcional, a predominância é de docentes com contrato temporário, representando 74,87% da amostra, seguida dos concursados que representam 22,33% do grupo.

Em síntese, a análise descritiva do perfil dos docentes da amostra demonstrou que a maioria dos cursistas: pertence ao sexo feminino, se declara parda e atualmente atua na

função docente. Destaca-se o fato de que maior parte do grupo é composta por docentes contratados temporariamente pelas redes de ensino.

Os resultados da pesquisa

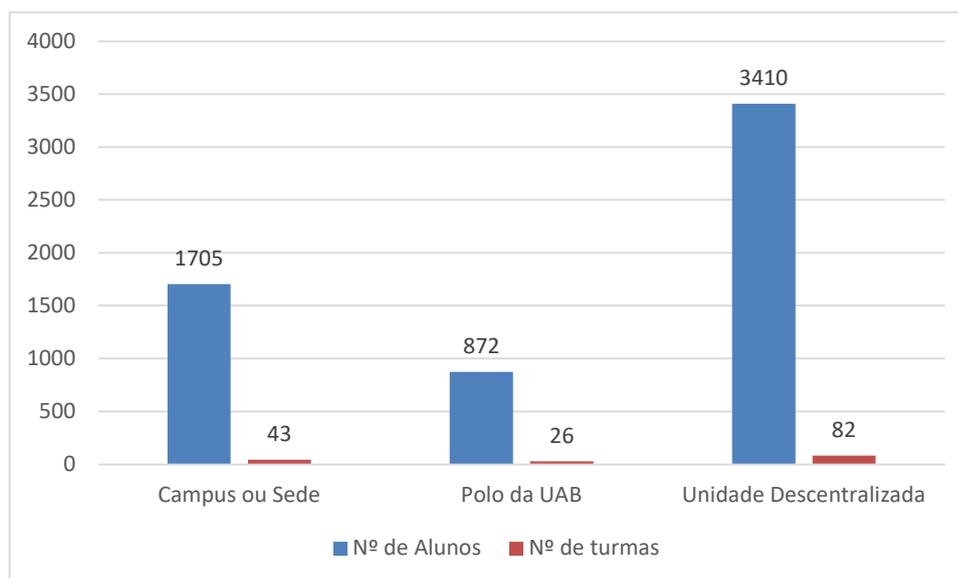
Para verificar a adequação da implementação das turmas do Parfor em relação à sua localidade, a análise teve como foco principal examinar a dinâmica de mobilidade das IES, para implantação das turmas do Parfor, e dos professores cursistas, para frequência às aulas durante a sua formação.

Assim, para identificar a mobilidade das IES, primeiramente identificou-se nas bases de dados da Capes o município de funcionamento das turmas, que nem sempre se dá em uma unidade da Instituição, podendo funcionar em localidades estrategicamente mais interessantes para os professores cursistas.

Além do município, em relação à localidade de funcionamento, considerou-se a informação sobre a unidade de funcionamento da turma informada na Plataforma Freire. Neste sistema, o cadastro das turmas exige informações sobre sua localidade de funcionamento, que pode se dar em uma unidade da instituição (*campus* ou sede), em um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou em uma unidade descentralizada (fora dos espaços das IES ou dos polos da UAB).

A partir da análise dos dados, identificou-se que 56,95% dos alunos matriculados no Parfor estudam em unidades descentralizadas, conforme demonstra a Figura 4:

Figura 4 - Número de matrículas e de turmas do Edital Parfor 2018 por tipo de unidade



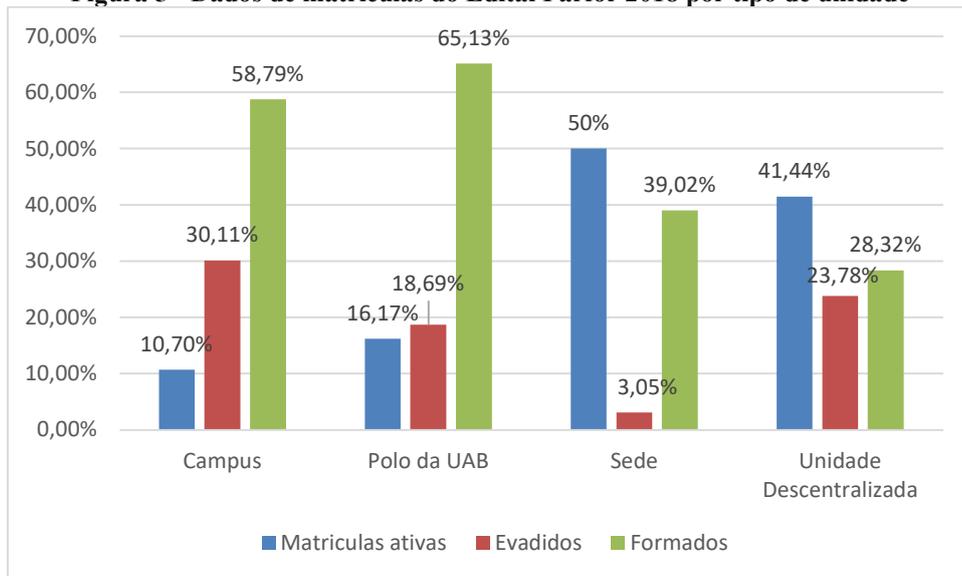
Fonte: elaboração própria

Entende-se que a oferta das turmas em unidades descentralizadas exige maior mobilidade das Instituições de Ensino Superior, já que nesses locais as turmas funcionam fora da instituição, sem contar com a infraestrutura e apoio que geralmente os alunos encontram nos *campi* ou na sede das IES. Dessa forma, é responsabilidade da IES providenciar local adequado para funcionamento das turmas, deslocamento de pessoal, deslocamento de materiais de consumo e adequação das condições para que seja possível a oferta das disciplinas e das atividades formativas dos cursos de licenciatura. O atendimento de maior quantidade de alunos em unidades descentralizadas indica uma alta mobilidade institucional para que a oferta de turmas ocorra em localidades estratégicas, de maior acesso aos professores que buscam a formação no programa.

Nesse aspecto, pode-se identificar um esforço tanto por parte da Capes, órgão financiador do programa, quanto por parte das IES, já que quanto maior a mobilidade da instituição, maior é o custeio atribuído para manutenção daquela turma. Conforme previsto na Portaria Capes nº 82, de 17 de abril de 2017, que regulamentava o programa em sua edição de 2018, o financiamento das turmas é feito por meio de concessão de bolsas aos professores das IES, além do repasse de custeio. Este último é variável conforme o nível de mobilidade institucional, assim, quanto maior a distância entre as turmas do Parfor e a oferta regular do curso, maior será o repasse de recursos para sua manutenção (CAPES, 2017).

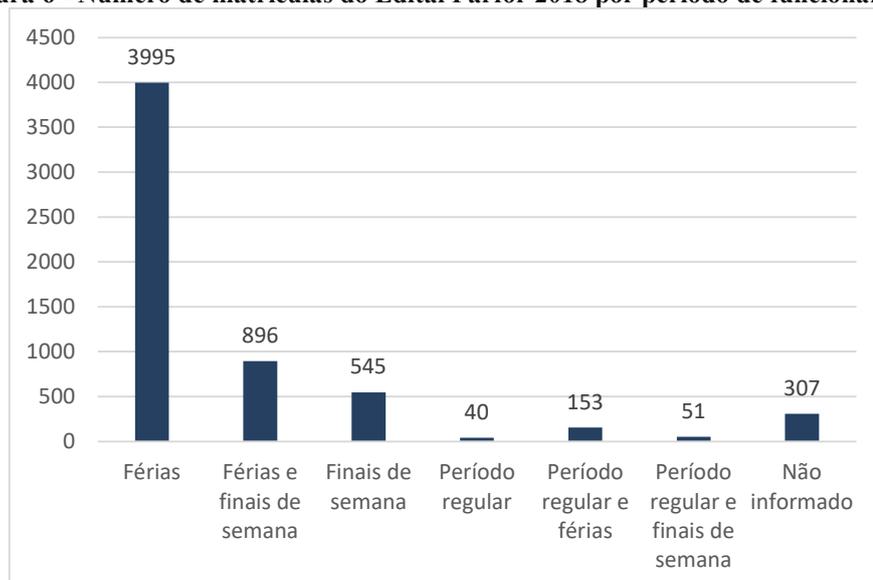
Neste sentido, o programa cumpre o seu papel de ofertar estrategicamente as turmas do Parfor, a fim de oportunizar o acesso de professores que atuam profissionalmente e residem em localidades remotas. Assim, o financiamento da Capes viabiliza que as turmas sejam implementadas em unidades descentralizadas e atendam regiões que não são alcançadas na oferta regular dos cursos de licenciatura.

A análise das taxas de matrículas ativas, evasão e conclusão dos cursos por tipo de unidade indica que atualmente as turmas que funcionam nos polos da UAB apresentam uma maior taxa de conclusão e menor taxa de evasão. Na sede e nas unidades descentralizadas, ainda há um quantitativo expressivo de matrículas ativas.

Figura 5 - Dados de matrículas do Edital Parfor 2018 por tipo de unidade

Fonte: elaboração própria

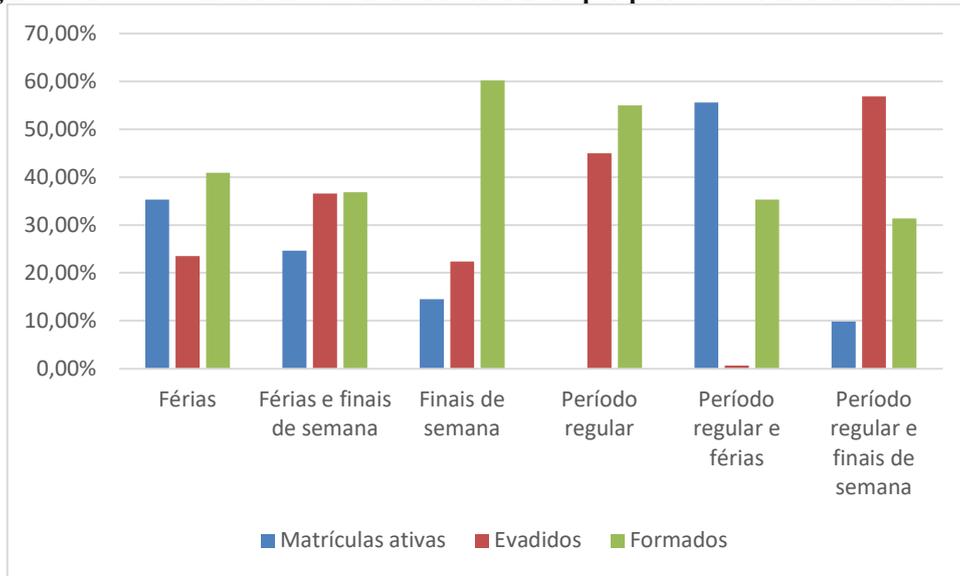
Outro fator que pode facilitar ou inibir a participação do professor no Parfor é o período de funcionamento das turmas. Os dados indicam que 66,72% dos matriculados estudam em turmas que funcionam apenas nas férias, seguido de 14,96% que estudam em turmas que funcionam em férias e em fins de semana, o que indica uma oferta coerente com o perfil de matriculados do Parfor, composto por professores com vínculo empregatício e que possivelmente teriam dificuldades em frequentar o curso caso ofertado em horário regular.

Figura 6 - Número de matrículas do Edital Parfor 2018 por período de funcionamento da turma

Fonte: elaboração própria

A análise das taxas de matrículas ativas, evasão e conclusão dos cursos por período de funcionamento evidencia que as taxas de evasão são maiores para as turmas que funcionam em períodos regulares. A maior taxa de conclusão refere-se às turmas que funcionam aos finais de semana, indicando ser essa uma estratégia de funcionamento que mais atende às necessidades dos professores cursistas.

Figura 7 - Dados de matrículas do Edital Parfor 2018 por período de funcionamento da turma



Fonte: elaboração própria

Em seguida, a fim de identificar a mobilidade dos professores cursistas para permanência nos cursos do Parfor, decidiu-se verificar como se dá a implementação do programa em relação às localidades de residência e trabalho de seu público-alvo. A análise permitiu tecer reflexões sobre o grau de compatibilidade entre a localidade de oferta dos cursos e a localidade de trabalho ou residência dos professores cursistas.

Para análise da implementação, foram considerados na amostra os professores que possuem vínculo atual com a rede pública de educação básica registrado no currículo cadastrado na Plataforma Freire. Assim, restaram 5.919 cursistas na amostra analisada.

Para análise da compatibilidade entre as localidades, foram organizados 3 (três) grupos de professores de acordo com seu deslocamento, considerando local de residência, local de trabalho e local de estudo, conforme Quadro 1. Assim, em relação aos professores cursistas, definiu-se o nível de mobilidade do professor considerando a quantidade de municípios diferentes que ele precisa frequentar para acessar sua moradia, seu trabalho e seu local de estudo.

Quadro 1 - Grupos de professores cursistas do Edital Parfor 2018 considerando o seu nível de mobilidade para frequentar as aulas

Grupo	Descrição
1	Professores cursistas que não se deslocam entre municípios
2	Professores cursistas que se deslocam para um município diferente do local da residência
3	Professores cursistas que se deslocam para dois ou mais municípios diferentes do local da residência

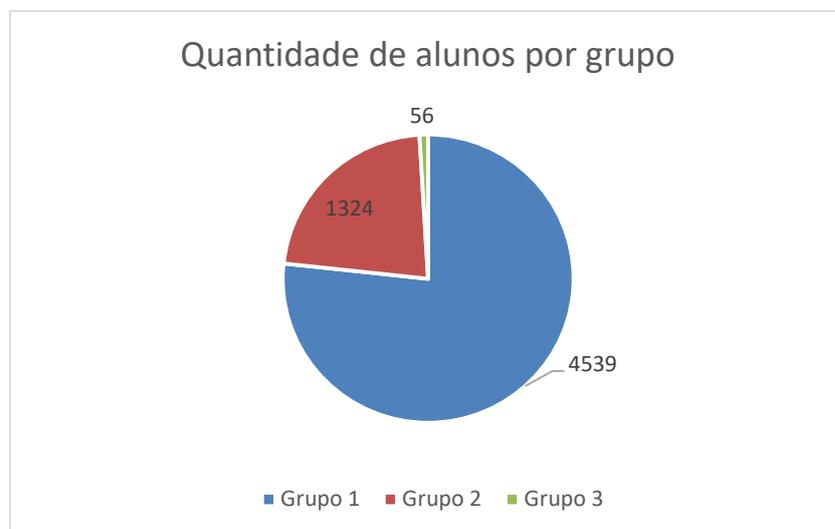
Fonte: elaboração própria

A partir da concepção desses grupos, a pesquisa pretendeu contribuir para que, ao classificar os professores nas categorias apresentadas, fosse possível verificar em que medida o programa estava atingindo os seus objetivos. Dessa maneira, as ações de implementação do programa podem levar em consideração a mobilidade do cursista como um fator facilitador ou inibidor do ingresso e da permanência do professor no Parfor.

Constatou-se que 76,78% dos docentes matriculados nos cursos do Parfor se classificam no Grupo 1, ou seja, esses professores não precisam se deslocar para outro município para realizar o curso do Parfor. Esse grupo é significativo e indica que a oferta das turmas atende a maior parte dos professores cursistas em localidade compatível com as suas necessidades em relação ao deslocamento, exigindo-se dele uma mobilidade mínima, ou seja, o deslocamento ocorre dentro de um mesmo município.

O segundo grupo predominante é o 2 com 22,37% dos professores cursistas que se deslocam para um município diferente de sua residência, seja para trabalhar ou para estudar. A proporção de professores mapeada em cada grupo está representada na Figura 8.

Figura 8 - Número de matriculados do Edital Parfor 2018 em cada grupo



Fonte: elaboração própria

Em relação às taxas de evasão, a análise demonstrou que a menor taxa de evasão, 23,40%, refere-se aos professores que se classificam no grupo 1. A Tabela 2 apresenta os dados de evasão atribuída a cada grupo.

Tabela 2 - Taxa de evasão do Edital Parfor 2018 por grupo

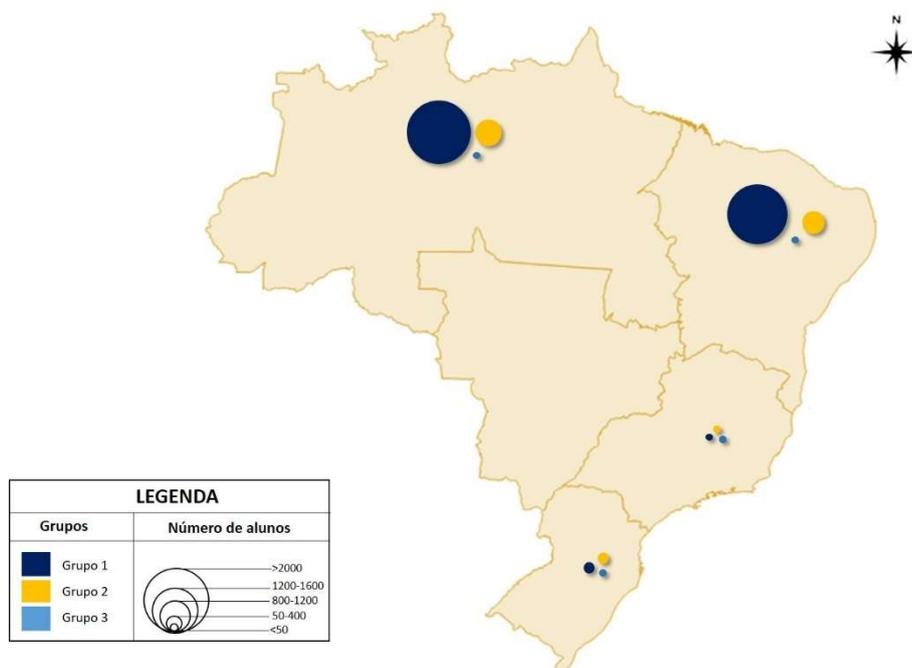
Grupo	Total de Matriculados	Evasão
GRUPO 1	4539	23,40%
GRUPO 2	1324	27,27%
GRUPO 3	56	28,57%

Fonte: elaboração própria

A partir das taxas de evasão de cada grupo, é possível inferir que um dos pontos que contribuem para o abandono do curso pelo professor cursista é a necessidade de um alto nível de mobilidade para permanência no curso. Considerando que o deslocamento envolve tempo e recurso financeiro, esse fator deve ser considerado no planejamento das ofertas de turmas do programa.

Em relação à distribuição regional dos grupos, estes seguem a mesma proporção da totalidade da amostra. No Norte e no Nordeste, regiões que concentram as matrículas do Parfor, há uma predominância do grupo 1, o que indica uma parcela significativa de professores atendidos pelo Parfor para os quais a mobilidade para permanência no curso de licenciatura é mínima. A Figura 9 apresenta a presença e a proporção dos grupos por região.

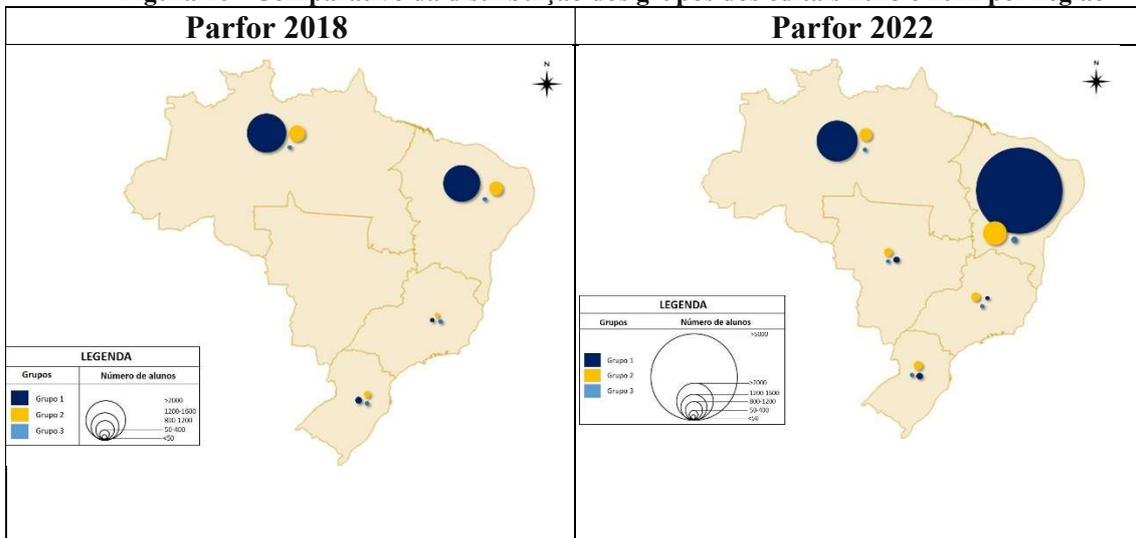
Figura 9 - Distribuição dos grupos do Edital Parfor 2018 por região



Fonte: elaboração própria

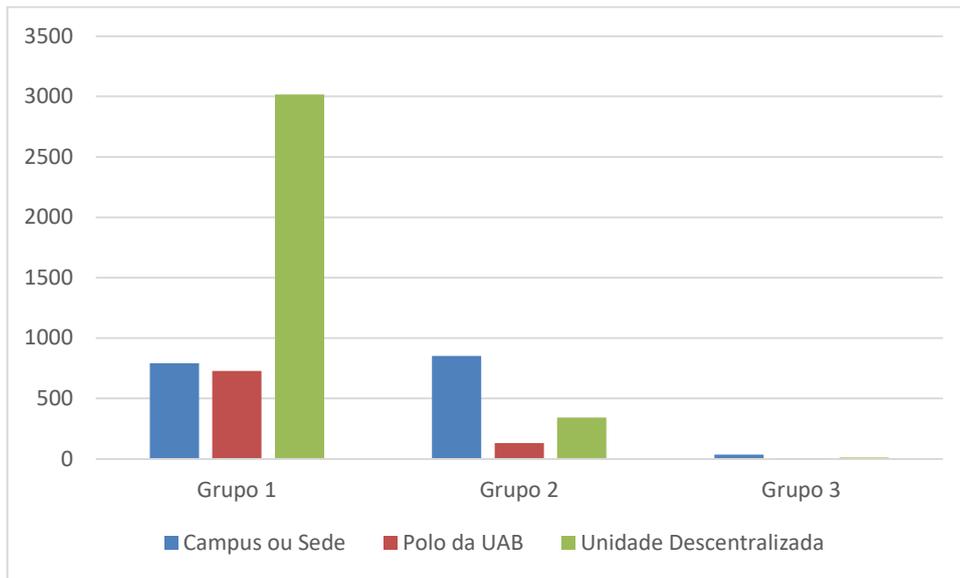
Apesar do presente estudo se concentrar no Edital 2018, considerou-se relevante verificar este comportamento no Edital 2022, que atende a um universo de 11.047 professores. Os cursistas também foram agrupados conforme classificação aplicada para o Edital 2018. Conforme apresentado na Figura 10, o Edital 2022 apresenta comportamento similar quanto ao atendimento dos grupos de cursistas, com predominância de professores classificados no grupo 1 nas regiões Norte e Nordeste. Esse dado é relevante e poderá ser objeto de futuros estudos sobre o programa.

Figura 10 - Comparativo da distribuição dos grupos dos editais 2018 e 2022 por região



Fonte: elaboração própria

Relacionando o tipo de unidade de oferta aos grupos de professores cursistas, verificou-se que as turmas ofertadas em localidades que exigem uma alta mobilidade da instituição, nas unidades descentralizadas, atendem predominantemente os professores cursistas cuja manutenção de sua frequência exige um baixo nível de mobilidade (grupo 1):

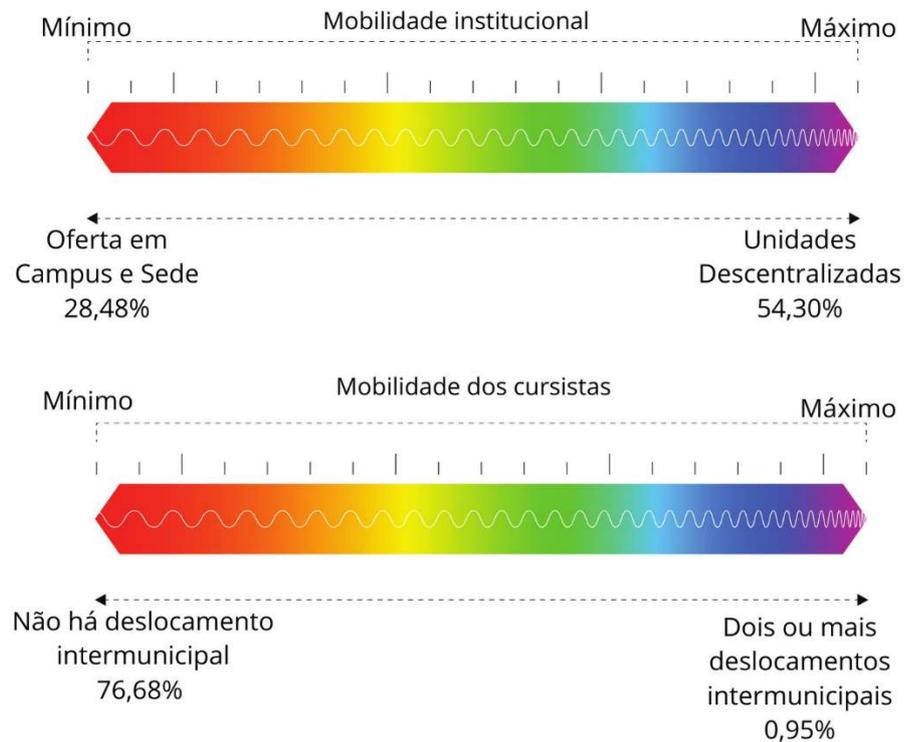
Figura 11 - Grupos atendidos por tipo de unidade de funcionamento das turmas

Fonte: elaboração própria

A mobilidade institucional e a mobilidade dos professores cursistas podem ser representada por dois espectros. Em relação ao espectro de mobilidade institucional, no extremo inferior ou baixa mobilidade, 28,48% das turmas funcionam em campus ou sede da IES e, no extremo superior ou alta mobilidade, 54,30% das turmas funcionam em unidades descentralizadas. Em relação ao espectro da mobilidade dos cursistas, no extremo inferior ou baixa mobilidade, 76,68% dos professores cursistas não se desloca entre municípios para frequentar as aulas e, no extremo superior ou alta mobilidade, 0,95% dos professores cursistas precisam se deslocar entre dois ou mais municípios para frequentar as aulas. A figura 12 ilustra uma proposta inicial desses espectros, que podem ser objeto de estudos subsequentes.

Seguindo a proposta de espectro delineada por Maior (2020), que aborda a mobilidade espacial e científica dos estudantes de pós-graduação na transição do mestrado para o doutorado, os dados do Parfor foram analisados de maneira semelhante. No entanto, a mobilidade descrita no contexto do Parfor refere-se ao deslocamento institucional e dos cursistas para a oferta e permanência nos cursos do programa, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Espectros de mobilidade do Edital Parfor 2018



Fonte: elaboração própria

Os dados sobre o nível de mobilidade tanto das instituições quanto dos professores cursistas é um fator relevante para análise da taxa de evasão, pois no Parfor não há concessão de bolsa de estudo para os cursistas durante a sua formação. Os custos de permanência em um curso de longa duração, em média quatro anos a cinco anos, pode impactar os rendimentos dos professores, que em muitas regiões do país recebem salários defasados e incompatíveis com as demandas de suas atividades profissionais.

Assim, é fundamental que a Capes, juntamente com as IES e as secretarias de educação considerem o critério de mobilidade para o planejamento da oferta de cursos de licenciatura do Parfor, pois em virtude da necessidade de alta mobilidade, é possível que grande parcela do público do programa não tenha condições de iniciar a sua formação em virtude das dificuldades de deslocamento.

Considerações Finais

O Parfor é uma ação voltada para adequar a formação dos professores que atuam nas escolas públicas conforme exigências legais. Em sua edição de 2018, o edital do programa estabeleceu como um de seus objetivos oportunizar aos professores da rede pública de educação básica o acesso à formação em cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, é notável o esforço das Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de turmas em localidades que atendam às necessidades dos professores cursistas.

Os dados obtidos a partir das análises da amostra revelaram que a localidade de implementação das turmas do Parfor atende em sua maioria professores do Grupo 1, sendo este considerado o melhor cenário, no qual não exige deslocamento intermunicipal para que o professor frequente as aulas. Verificou-se que esta é uma tendência do programa, já que na edição de 2022 os matriculados também se organizam predominantemente no grupo 1.

A presença de poucos professores no grupo 3 pode indicar que os professores deste grupo, mesmo que precisem realizar a formação no programa, ao preverem a necessidade de deslocamento entre municípios, não se candidatam a uma vaga do Parfor, considerando que as secretarias de educação geralmente não oferecem apoio para os professores se deslocarem e não há concessão de bolsas de estudo por parte da Capes.

Na amostra, as localidades que exigem alta mobilidade das Instituições de Ensino Superior atendem uma grande proporção de professores cursistas que pertencem ao grupo 1, os quais não se deslocam entre municípios para acesso às aulas. Esse dado revela que a oferta das turmas em unidades descentralizadas favorece a participação dos professores oriundos de áreas remotas, cujo acesso aos cursos regulares ofertados pelas IES seria um fator inibidor para sua formação em nível superior.

Apesar disso, as taxas de evasão nos cursos de licenciatura ainda são relevantes. Desta forma, aliados ao local estratégico de funcionamento das turmas, os cursistas carecem de apoio tanto por parte da secretaria de educação quanto por parte do governo federal para manutenção de sua permanência durante toda a realização do curso.

Mesmo com todas as dificuldades para frequentar os cursos do Parfor, os professores manifestam seu interesse e se dispõem a iniciar a sua formação em nível superior sem apoio ou incentivos para tanto, já que a formação não refletirá progressão na carreira ou aumento salarial. Diante da importância que o programa desempenha para o alcance da meta 15 do PNE 2014-2024, é razoável que após mais de uma década de oferta de turmas pelo Parfor,

seja aventada a possibilidade de apoio aos docentes com bolsas de estudos concedidas pelo governo federal.

Destaca-se ainda como evidência da pesquisa que o Parfor contribuiu para ampliar o acesso das mulheres declaradas de cor pardas, que atuam nas escolas de educação básica em regime de contrato temporário e que são atendidas pelo programa em sua edição de 2018.

Quanto à região de abrangência, observou-se que a maioria dos cursos do Parfor funcionam nas regiões norte e nordeste, localidades que apresentam maior demanda por adequação da formação docente. Esse dado ratifica o potencial do Programa para proporcionar, às regiões do país com escassez de recursos e de formação, o acesso a cursos de nível superior.

Por fim, a pesquisa teve como objeto a análise das características de implementação das turmas do Parfor e sua relação com as taxas de evasão, e apresenta uma importante contribuição às políticas e programas de formação de professores, ao tornar evidente a necessidade de apoio aos professores cursistas para que a adequação da formação destes profissionais seja de fato uma meta alcançada.

Os resultados apresentados nesse artigo poderão fornecer subsídios para a discussão sobre os programas de formação de professores da educação básica, quanto à oferta de vagas para professores da educação básica em cursos de formação inicial.

Referências Bibliográficas

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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p. 5.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.

_____. Lei no 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Edição Extra.

CAPES. Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor> Acesso em: 6 jul. 2024.

CAPES. Edital nº 19/2018. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor> Acesso em: 10 jul. 2024.

CAPES. Base de dados da Plataforma Freire – Brasília: Capes, 2024.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 26 jun. 2024.

BAUER, A. SOUSA, S.Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015.

DRAIBE, S.M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N; CARVALHO, M.C.B (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

JANNUZZI, P.M. REIS, F.T. O uso do mapa de processos e resultados (MAPR) para construção de um plano de avaliação em políticas educacionais: o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Cadernos do FNDE, Ano II, Vol. II, n.04, jul.-dez, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE/article/view/21/15> Acesso em 01 de janeiro de 2024

MAIOR, A.P.S. Trajetórias de mestrandos e doutorandos: um estudo longitudinal dos fluxos de estudantes da pós-graduação stricto sensu brasileira. 2020. 264 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

3.3 ARTIGO 3 – A formação de professores nos cursos de licenciatura de ciências e de matemática do Parfor: um estudo avaliativo sob a perspectiva dos cursistas

The training of teachers in science and mathematics licensure courses of Parfor: an evaluative study from the perspective of the course participants

La formación de profesores en los cursos de licenciatura en ciencias y matemáticas del Parfor: un estudio evaluativo desde la perspectiva de los participantes

Mariana Gomes Fontes Bethônico

Mestre em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Endereço: (Porto Alegre – RS, Brasil)
E-mail: mari.gcfontes@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0863-4983>

Ivan Rocha Neto

PhD em Eletrônica
University of Kent
Endereço: (Canterbury – Kent, Inglaterra)
E-mail: neto-ivan@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5948-0908>

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura de ciências e de matemática oferecidos pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). A pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos professores cursistas matriculados na edição de 2018 sobre as contribuições do Parfor para sua prática docente. A pesquisa é descritiva e exploratória, utilizando um questionário estruturado enviado por e-mail a 328 professores, dos quais 55 responderam. Os resultados indicam que a maioria dos respondentes possui entre 6 e 15 anos de experiência na educação básica e que muitos enfrentam desafios significativos nas escolas onde atuam, como a falta de laboratórios equipados e apoio da coordenação pedagógica. A análise dos dados a partir de tabelas dinâmicas realizadas no *Microsoft Excel* e a análise textual realizadas no *Software R*, sugerem que, apesar das dificuldades, os professores valorizam a formação oferecida pelo Parfor e percebem melhorias em sua prática docente. Este estudo contribui para a discussão sobre a adequação da formação docente no Brasil e destaca a importância de políticas públicas que apoiem a formação continuada de professores, especialmente em áreas críticas como ciências e matemática.

Palavras-chave: formação de professores, avaliação, Parfor, educação básica

ABSTRACT

This article presents a study on the teacher training provided in the undergraduate science and mathematics programs offered by the National Program for the Training of Basic Education Teachers (Parfor). The research aimed to analyze the perceptions of the teachers enrolled in the

2018 edition regarding Parfor's contributions to their teaching practice. This descriptive and exploratory study utilized a structured questionnaire sent via email to 328 teachers, with 55 responses received. The results indicate that most teachers have between 6 and 15 years of experience in basic education and face significant challenges in their schools, such as a lack of equipped laboratories and insufficient support from pedagogical coordination. Data analysis using pivot tables in Microsoft Excel and textual analysis conducted with R software suggest that despite these difficulties, teachers value the training provided by Parfor and perceive improvements in their teaching practice. This study contributes to the discussion on the adequacy of teacher training in Brazil and highlights the importance of public policies that support the continuous professional development of teachers, especially in critical areas such as science and mathematics.

Keywords: teacher training, evaluation, Parfor, basic education

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio sobre la formación de profesores en los cursos de licenciatura en ciencias y matemáticas ofrecidos por el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (Parfor). La investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de los profesores cursistas matriculados en la edición de 2018 sobre las contribuciones del Parfor a su práctica docente. La investigación es descriptiva y exploratoria, utilizando un cuestionario estructurado enviado por correo electrónico a 328 profesores, de los cuales 55 respondieron. Los resultados indican que la mayoría de los profesores tienen entre 6 y 15 años de experiencia en la educación básica y enfrentan desafíos significativos en las escuelas donde trabajan, como la falta de laboratorios equipados y el apoyo de la coordinación pedagógica. El análisis de los datos a partir de tablas dinámicas realizadas en Microsoft Excel y el análisis textual realizado con el software R sugieren que, a pesar de las dificultades, los profesores valoran la formación ofrecida por el Parfor y perciben mejoras en su práctica docente. Este estudio contribuye a la discusión sobre la adecuación de la formación docente en Brasil y destaca la importancia de políticas públicas que apoyen la formación continua de profesores, especialmente en áreas críticas como ciencias y matemáticas.

Palabras clave: formación de profesores, evaluación, Parfor, educación básica

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos eixos que compõem a construção de uma educação básica de qualidade. Assim, a convergência entre a área de formação do professor e a sua área de atuação é considerado um fator relevante, sendo preconizado nos principais dispositivos legais relativos à educação do país. Porém, em que pese o consenso presente nas discussões acadêmicas e políticas sobre a importância do tema, o Brasil ainda apresenta um elevado

número¹ de profissionais que lecionam nas escolas públicas sem atenderem ao requisito de formação necessária para tanto, qual seja, a licenciatura na sua área de atuação.

No que diz respeito aos aspectos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são os principais instrumentos normativos que versam sobre o tema da formação inicial de professores. Enquanto a LDBEN estabelece que estes profissionais devem possuir licenciatura plena em sua área de atuação, o PNE fixou como meta a criação de uma política nacional para operacionalizar, em regime de colaboração, a oferta de formação adequada para todos os professores, nos termos da LDBEN.

Ainda no campo normativo, destacam-se as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Tais diretrizes assumem um papel qualitativo, interferindo diretamente nos cursos voltadas para a formação de docentes oferecidos pelas instituições de ensino superior.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 definiu diretrizes para a formação de professores adotando como concepção de docência a ação educativa e o processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (CNE, 2015).

A Resolução de 2015 foi revogada em 2019, tendo sido substituída pela CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Também conhecida como BNC-Formação a resolução definia o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais como dimensões fundamentais quando se trata de formação de professores. Segundo esse documento, a formação de professores tem como fundamentos a sólida formação em relação aos conhecimentos científicos e sociais, a associação entre teoria e prática e aproveitamento da formação e de experiências anteriores (CNE, 2019).

A BNC-Formação, todavia, enfrentou forte resistência por parte das IES, em especial as públicas. Isso porque alegava-se que “a formação docente contida nos excertos do documento demonstrava um viés técnico, praticista e utilitarista”, o que levaria “à uma padronização do

¹ O Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2023 indica que no Brasil há mais de 150 mil professores sem formação em nível superior. Os dados ainda revelam que mais de 63 mil professores que possuem formação em nível superior, não são formados em cursos de licenciatura.

trabalho docente e à redução da prática para o sentido utilitário a partir do domínio de conteúdos e conhecimentos técnicos” (Martinez; Vidal; Silva, 2021, p. 129).

Nesse cenário de embates acerca das diretrizes que tratam sobre a formação inicial deste público, o Ministério da Educação homologou uma nova Resolução do CNE, que vige a partir de 2024. Assim, no que diz respeito à adequação da formação dos docentes da educação básica, a Resolução vigente, CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024, define que:

Art. 11. Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação escolar básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos;

e III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional de que trata o Capítulo III desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o magistério e para a gestão na Educação Básica implica a formação em nível superior adequada aos conhecimentos atinentes à sua área de atuação e às etapas correspondentes da Educação Básica.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica será ofertada, preferencialmente, de forma presencial (BRASIL, 2024 – grifo nosso).

Além dos aspectos normativos e legais já mencionados, a problemática sobre a adequação da formação docente também tem sido objeto de estudos e pesquisas no âmbito acadêmico. De acordo com estudo desenvolvido por Costa, Britto e Waltenberg (2020), há uma relação direta entre a falta de interesse dos alunos e a atuação de professores que não possuem formação específica. Segundo os autores, essa situação na educação básica pode configurar um campo propício para o atraso escolar e para a evasão dos alunos e dos professores.

Outro problema identificado a partir de pesquisas no País é a tendência à falta de profissionais docentes no futuro, em especial nas áreas de ciências e de matemática. Verдум, Morosini e Giraffa (2017) citam o relatório produzido em 2007 por uma comissão especial, no qual as áreas de física, química, matemática e biologia aparecem como aquelas em que a falta de professores se apresenta como uma situação grave que pode conduzir o país ao “apagão do Ensino Médio”.

Diante do cenário que apresentava a realidade longe do que se considera ideal para as escolas de educação básica, o Ministério da Educação juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2009, lançou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O programa busca contribuir para melhorar os índices de adequação da formação dos professores ampliando as vagas em cursos

de licenciatura ou de formação pedagógica para os professores que atuam nas escolas públicas e que não possuem a formação exigida pela legislação educacional brasileira. Para isso, a Capes fomenta a oferta de cursos de licenciatura pelas IES, que implantam turmas especiais, exclusivas para professores em exercício nas escolas públicas

Para participar do Parfor, o professor deve cadastrar seu currículo e realizar a sua candidatura na Plataforma Freire. Esta candidatura passa por validação da secretaria de educação a qual o docente está vinculado profissionalmente. É um requisito que o professor atue em área diversa de sua formação, considerando que o objetivo principal do programa é a adequação da formação dos docentes da rede pública de educação básica.

O Parfor teve início em 2009 e, até 2023, formou 62.986 professores da educação básica em cursos de licenciatura plena ou de formação pedagógica. Com o lançamento do Edital nº 19/2018, 5.987 professores ingressaram no programa, destes 562 matricularam-se nas turmas das áreas de ciências e de matemática, as quais são o foco desta pesquisa. A Tabela 1 apresenta a situação dos professores matriculados nessas turmas, durante o segundo semestre de 2023, momento em que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Tabela 1 - Matriculados em cursos de ciências e de matemática do Parfor na edição 2018

Curso de Licenciatura	Situação da matrícula dos professores cursistas em 2023			
	Cursando	Desvinculado	Falecido	Matrícula Trancada
Ciências Biológicas	120	39	0	12
Matemática	208	91	1	91

Fonte: Elaborado pelos autores

Considerando-se o Parfor como uma programa estratégico para a melhoria da educação nas escolas públicas brasileiras, e que a formação específica proporcionada por essa iniciativa poderá não só aprimorar a atuação profissional do docente, mas também contribuir para a elevação da qualidade do ensino nas disciplinas de ciências e de matemática, esta pesquisa se propõe a analisar o Parfor e seus possíveis efeitos a partir do olhar dos professores cursistas matriculados em 2018 nos cursos de licenciatura destas áreas.

2 METODOLOGIA

O estudo desenvolvido se configurou como uma pesquisa descritiva, uma vez que teve como objetivo estudar as características de um grupo e conhecer opiniões de uma dada população. Todavia, embora definida como descritiva, esta pesquisa também possui

características exploratórias, uma vez que os objetivos acabam servindo também para proporcionar uma nova visão sobre o programa analisado. De acordo com Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Assim, em 2023 foi elaborado um questionário estruturado destinado aos professores cursistas do Parfor, matriculados nos cursos de licenciatura em ciências e em matemática, oriundos da oferta de 2018. O instrumento é composto por questões objetivas e subjetivas, e foi enviado de forma *online* por meio do *Formulários Google*.

A construção do instrumento de coleta de informações levou em consideração o objetivo desta pesquisa, ou seja, identificar as repercussões do programa considerando o olhar dos sujeitos que dela se beneficiaram, com o recorte relacionado à formação de professores para as áreas de interesse deste trabalho, as ciências e a matemática.

Considerando a concepção de Imbernón (2010, p.30), de que a transformação educacional é percebida não somente no aperfeiçoamento da formação dos alunos, como também na formação e no desenvolvimento profissional do professor, o instrumento foi elaborado para identificar os seguintes fatores: o perfil profissional do professor cursista, a percepção sobre a escola em que atua, a avaliação sobre o curso de licenciatura realizado e a percepção sobre as contribuições da formação para o exercício de sua profissão.

O questionário foi enviado por e-mail a 328 professores cursistas, sendo obtida a resposta de 55 deles, o que representa uma taxa de retorno de aproximadamente 17%. A análise dos dados foi realizada a partir da construção de tabelas dinâmicas na ferramenta *Microsoft Excel* que subsidiaram a elaboração de gráficos e tabelas. Além disso, realizou-se a análise de sentimentos e a produção de nuvem de palavras a partir da análise textual das questões subjetivas. Para esses procedimentos, foi utilizado o *Software R*.

Assim, de acordo com os procedimentos técnicos realizados, esta pesquisa pode ser classificada como um levantamento. Nos termos utilizados por Gil (2002) os levantamentos tem como vantagens o conhecimento direto da realidade, já que são as próprias pessoas pesquisadas que fornecem as informações. Ao mesmo tempo, exige-se cuidado por parte do pesquisador, já que percepções subjetivas podem resultar em dados distorcidos.

A partir da apresentação da metodologia do estudo realizado, seguimos para a análise e discussão dos resultados obtidos a partir das respostas dos professores cursistas ao instrumento aplicado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira sessão do questionário objetivou levantar o perfil profissional dos professores cursistas e suas impressões sobre a escola em que atuam.

O tempo de atuação na educação básica dos respondentes apresentado na Tabela 2 indica que a maioria dos professores cursistas possui experiência significativa no exercício da profissão docente, entre 6 e 15 anos de atuação na rede pública de educação básica, representando 60% do total de participantes.

Tabela 2 - Tempo de Atuação na Rede Pública de Educação Básica

Tempo total de atuação na rede pública de educação básica como docente	Nº de Respondentes	%
Até 5 anos	17	30,91%
De 16 a 25 anos	5	9,09%
De 6 a 15 anos	33	60,00%
Total	55	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Esses dados nos levam a refletir sobre a postura que a instituição formadora deve assumir em relação aos cursistas do Parfor, uma vez que este público já carrega consigo uma vasta experiência profissional. Essa constatação nos remete ao que aponta Nóvoa (1999), ao se referir à desvalorização do saber dos professores em detrimento dos saberes científicos:

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)

Por isso, sendo os professores do Parfor um público diferenciado daquele como qual as instituições de ensino superior estão acostumadas a lidar, os recém-egressos do ensino médio, concordamos com Damasceno (2019) ao defender que o projeto pedagógico e os currículos desses cursos devem ser construídos a partir das experiências e das realidades vivenciadas pelos professores nas escolas onde trabalham.

Em relação à etapa da educação básica em que atuam, os respondentes podiam escolher mais de uma resposta, considerando que o professor pode atuar em mais de uma escola ou em etapas diferentes em cada turno de trabalho. Conforme Tabela 3, a maioria dos respondentes atua nos anos finais do ensino fundamental (49,09%). Por outro lado, 27,7% dos respondentes informaram que não atuam como professores da educação básica atualmente. Este é um dado

preocupante, uma vez que o investimento público no Parfor tem o intuito de qualificar os professores que estão em exercício. Todavia, há que se realizar uma pesquisa mais aprofundada para a compreensão dos motivos do abandono da profissão.

Uma das hipóteses sobre a causa da problemática mencionada é o fato de que, no Parfor, mais de 70% dos professores atendidos possuem contratos temporários e vínculos empregatícios precários com as redes de ensino (Capes, 2024).

Tabela 3 - Etapa em que os professores atuam nas escolas de educação básica

Etapa de atuação na rede pública de educação básica atualmente	Nº de Respostas	%
Anos finais do Ensino Fundamental	27	49,09%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	18	32,73%
Atualmente não atuo como professor da educação básica	15	27,27%
Educação Infantil	10	18,18%
Ensino Médio	3	5,45%

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à quantidade de escolas em que atuam, a maioria indicou atuar em apenas uma escola, conforme apresentado na Tabela 4. Além disso, buscou-se também identificar a percepção do professor cursista sobre a escola de educação básica onde trabalha ou trabalhou como docente de ciências ou de matemática.

Tabela 4 - Número de escolas em que o professor atua

Número de escolas da rede pública de educação básica em que o professor atua	Nº de Respondentes	%
1 escola	29	52,73%
2 escolas	7	12,73%
3 ou mais escolas	4	7,27%
Atualmente não atuo como professor da educação básica	15	27,27%
Total	55	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à percepção sobre as escolas de educação básica, os respondentes atribuíram a cada item uma nota em escala de 1 (um) a 4 (quatro), na qual a nota 1 significa que o aspecto foi avaliado como “inadequado”, e a nota quatro significa que foi avaliado como “totalmente adequado”.

Os participantes avaliaram os seguintes aspectos relacionados à escola de atuação: laboratórios equipados e disponíveis para as aulas de ciências ou de matemática; autonomia para utilização de materiais alternativos para construção de práticas nas aulas de ciências e/ou de matemática, como sucatas, utensílios de cozinha, ferramentas, entre outros; estrutura curricular que valoriza as atividades práticas e de investigação; e apoio da coordenação

pedagógica e da direção para realização de atividades práticas de ciências ou de matemática, quando necessário.

A Tabela 5 apresenta a percepção dos respondentes, em que se identificou que o aspecto pior avaliado foi aquele relacionado aos laboratórios equipados e disponíveis para as aulas, com 63,64% das respostas indicando esse item como inadequado. Por outro lado, a maioria dos respondentes indicou a autonomia para utilizar materiais alternativos como adequada, o que sugere que, embora faltem laboratórios, há algum nível de flexibilidade para implementar práticas pedagógicas alternativas e diversificadas.

Tabela 5 - Percepção dos cursistas sobre as escolas de educação básica

Itens sobre a escola de educação básica	1 - Inadequado	2 - Pouco Adequado	3 - Adequado	4 - Totalmente adequado
Laboratórios equipados e disponíveis para as aulas de ciências ou de matemática	35	12	5	3
Autonomia para utilização de materiais alternativos para construção de práticas nas aulas de ciências e/ou de matemática, como sucatas, utensílios de cozinha, ferramentas, entre outros	11	20	22	2
Estrutura curricular que valoriza as atividades práticas e de investigação	15	17	21	2
Apoio da coordenação pedagógica e direção para a realização de atividades práticas de ciências ou de matemática, quando necessário	7	20	18	10

Fonte: Elaborado pelos autores

Soares Neto *et al.* (2013), destacam a importância de infraestrutura adequada nas escolas para se garantir boas condições de ensino-aprendizagem. Os autores desenvolveram uma escala para aferir o nível da infraestrutura escolar a qual indica que as escolas que possuem laboratórios de ciências são as que apresentam uma infraestrutura próxima ao ideal, sendo, portanto, classificadas como escolas de nível avançado.

A inadequação dos laboratórios mencionada pelos respondentes reflete diretamente as condições adversas à aprendizagem. Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de investimentos na infraestrutura escolar para assegurar que os conhecimentos adquiridos pelos professores possam ser efetivamente aplicados em suas práticas docentes, contribuindo assim para a melhoria dos índices de qualidade da educação no País.

As respostas analisadas ainda indicam que a estrutura curricular e o apoio da coordenação pedagógica apresentaram uma significativa quantidade de professores cursistas que consideraram esses aspectos como pouco adequados.

De maneira geral, os resultados da avaliação das escolas refletem uma preocupação que não é nova. A necessidade de infraestrutura adequada e de suporte institucional para a prática

pedagógica é consenso entre os especialistas do campo educacional e foi uma questão que já constava, inclusive, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que enfatizaram que: sem escolas equipadas e sem apoio adequado, o objetivo de uma educação integral e de qualidade ficaria comprometido. Trata-se, portanto, de uma fragilidade antiga do ensino público brasileiro, que urge por uma solução.

Quanto à formação que os professores possuíam antes de ingressar no Parfor, a Tabela 6 demonstra que a maioria dos respondentes (58,18%) possuía apenas o ensino médio completo, o que indica um alinhamento com a principal característica do programa, que é oferecer a formação em licenciatura para os docentes que atuam sem a formação adequada.

Tabela 6 - Formação dos professores antes de ingressar no Parfor

Formação antes de participar do Parfor	Nº de Respondentes	%
Bacharelado	5	9,09%
Ensino Médio completo	32	58,18%
Especialização Lato Sensu (mínimo de 360 horas)	2	3,64%
Formação em outra licenciatura	16	29,09%
Total	55	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Além da necessidade de adequação da formação para atuação em sala de aula, os respondentes foram questionados sobre os fatores que influenciaram a sua participação no Parfor. Nestes itens, também foram atribuídas notas em escala de 1 (um) a 4 (quatro), sendo a nota 1 atribuída a um item considerado “nada relevante”, e a nota 4 “totalmente relevante”.

A Tabela 7 apresenta a percepção dos respondentes, demonstrando que 64% indicaram como totalmente relevante a sua vontade de desenvolver-se profissionalmente. Além disso, 69% dos cursistas avaliaram como totalmente relevante a intenção de atuar com mais qualidade em sala de aula, o que indica que não estão focados somente em adquirir novas habilidades e conhecimentos, mas também em aprimorar suas interações com os alunos para que alcancem melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 7 - Fatores que influenciaram a participação no Parfor

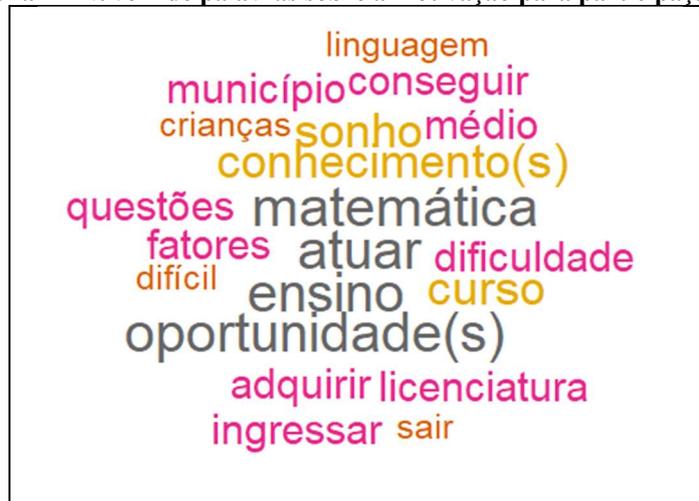
Itens sobre os fatores que influenciaram a participação do cursista no Parfor:	1 - Nada relevante	2 – Pouco relevante	3 - Relevante	4 –Totalmente relevante
Realização associada ao estudo	0	5	28	22
Aumentar a minha autoestima	1	7	23	24
Vontade de me desenvolver profissionalmente	0	2	17	36
Possibilidade de ter progressão na carreira	0	3	22	30
Possibilidade de desempenhar outra função na escola	4	7	27	17
Possibilidade de mudar minha área de atuação em sala de aula	6	4	25	20
Aumentar oportunidades profissionais em outros espaços - fora da escola	2	7	25	21

Atuar com mais qualidade em sala de aula	0	1	16	38
Aproveitar a oportunidade oferecida por um programa federal	2	2	13	38
Apoio da escola para participação no curso	2	8	19	26

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi aberta aos respondentes a possibilidade de complementar as condições que os motivaram a realizar sua formação em curso de licenciatura do Parfor em uma questão de resposta optativa. Foram registradas 19 respostas, das quais mapeamos as palavras mais frequentes utilizadas pelos cursistas. A partir dessa análise, foi construída a nuvem de palavras apresentada na figura 1.

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre a motivação para participação no Parfor



Fonte: Elaborado pelos autores

Na análise, destacam-se termos como “atuar”, “ensino”, “oportunidade(s)”, “matemática”, “conhecimento(s)”, “curso” e “sonho” como os mais frequentes entre os respondentes.

As respostas dos professores cursistas indicam que fatores de motivação para participação do Parfor são, em sua maioria, de natureza intrínseca, refletindo o desejo dos docentes em se capacitarem para o exercício de sua profissão. Para Ryan e Deci (2000, tradução própria³), a motivação intrínseca se caracteriza como a tendência inerente de buscar desafios, exercer capacidades e aprender. De acordo com os autores, apesar de ser uma inclinação natural,

³ “Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn. [...] Yet, despite the fact that humans are liberally endowed with intrinsic motivational tendencies, the evidence is now clear that the maintenance and enhancement of this inherent propensity requires supportive conditions, as it can be fairly readily disrupted by various nonsupportive conditions” (Ryan e Deci, 2000, p. 70).

é importante a manutenção e aprimoramento das motivações intrínsecas, pois elas podem ser facilmente reprimidas ou diminuídas por condições não favoráveis.

Algo que merece destaque na nuvem de palavras apresentada na Figura 1 é a grande recorrência do termo “sonho”. De fato, em muitas regiões brasileiras a conquista de um diploma de curso superior é vista como um sonho. Todavia, precisamos destacar que se trata de professores, aqueles que são os profissionais do saber, por vezes responsabilizados pelo sucesso ou pelas mazelas dos sistemas educacionais. Nesse contexto,

a formação possui uma gênese social e não pode ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. 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 (Damasceno, 2019, p. 17).

Sobre as contribuições da formação no curso de licenciatura do Parfor para a atividade profissional dos docentes, os professores cursistas responderam a uma questão elaborada com escala de 1 (um) a 4 (quatro), na qual a nota 1 significa que o respondente considerou que o item em “nada contribuiu”, e a nota 4, por sua vez, indicou que o item “contribuiu intensamente”.

Considerando que os respondentes são professores que atuam ou que já atuaram em escolas da rede pública de educação básica e que possuem experiência profissional no exercício da docência, estes podem ter um olhar diferenciado quanto à formação realizada no programa. Assim, por se tratar da visão de um discente de licenciatura que já é um profissional da área, entendemos que a sua avaliação sobre a formação vivenciada é de extrema relevância.

Conforme apresenta-se na Tabela 8, em todos os itens, a maioria dos respondentes informou que a formação no Parfor contribuiu intensamente para o domínio de habilidades. Os itens abordaram habilidades como aplicação de metodologia inovadora, utilização de tecnologias digitais, construção de sequências didáticas, domínio de temáticas interdisciplinares e utilização da observação como forma de avaliação.

Tabela 8 - Contribuições da formação para o domínio de habilidades

Itens sobre as contribuições da formação em licenciatura no Parfor para o domínio de habilidades	1 – Nada contribuiu	2 – Pouco contribuiu	3 - Contribuiu razoavelmente	4 - Contribuiu intensamente
Aplicar metodologias inovadoras nas aulas de ciências ou de matemática	0	4	21	30
Utilizar tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula	0	4	19	32
Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas	0	3	19	33

Trabalhar com mais segurança e consistência temáticas interdisciplinares	0	4	17	34
Utilizar a observação em sala de aula para avaliar os alunos em situações de aprendizagem	0	3	14	38

Fonte: Elaborado pelos autores

As impressões dos respondentes sobre o domínio das habilidades demonstram que os professores cursistas do Parfor estão, em sua maioria, satisfeitos com o curso de licenciatura e reconhecem a contribuição significativa da formação para a sua prática docente.

Jalbut (2011) destaca o papel do professor como profissional que vivencia situações únicas, nas quais é necessário superar a relação entre conhecimento técnico-científico e prática da sala de aula. A percepção positiva dos cursistas sugere que o curso do Parfor consegue proporcionar uma experiência formativa que integra de maneira eficaz os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica.

Ainda sobre o exercício da profissão docente, os respondentes foram questionados sobre a frequência em que utilizam recursos didáticos pedagógicos em sua prática profissional. Os professores cursistas responderam à questão elaborada com escala de 1 (um) a 4 (quatro), na qual a nota um indica “nunca”, e a nota quatro indica “frequentemente”.

A Tabela 9 apresenta a frequência em que os respondentes utilizam os recursos listados. O recurso que apresentou maior número de respostas indicando o uso frequente, com 45% dos registros, foram as práticas centradas na investigação de forma que o estudante reflita, proponha e construa soluções para compreender fenômenos e problemas relacionados ao campo das ciências naturais ou da matemática, seguida da Leitura e discussão de artigos e textos científicos e uso pedagógico e intencional das tecnologias digitais.

Tabela 9 - Utilização de recursos didáticos e pedagógicos na prática docente

Itens sobre os recursos didáticos e pedagógicos utilizados na prática docente	1 - Nunca	2 – Raramente	3 - Ocasionalmente	4 - Frequentemente
Experimentação nas aulas de Ciências e/ou de Matemática	3	9	26	17
Leitura e discussão de artigos e textos científicos	4	11	16	24
Uso social daquilo que se aprende, ou seja, gerar um movimento de intervenção que modifique o meio em que a criança ou o jovem vive	2	3	28	22
Uso pedagógico e intencional das tecnologias digitais	3	8	21	23
Práticas centradas na investigação, que levem o estudante a refletir, propor e construir soluções para compreender fenômenos e problemas	2	6	22	25

relacionado ao campo das ciências naturais ou da matemática.

Fonte: Elaborado pelos autores

A investigação como centro da prática pedagógica remete à construção ativa do conhecimento em sala de aula por meio da experiência. De acordo com Goi (2020, p. 427) as experiências são relevantes nos processos de reflexões e construção do conhecimento. De acordo com a autora,

o processo educativo pode ser identificado como crescimento, como desenvolvimento físico, intelectual, moral e ético. Mas o crescimento não é suficiente, deve-se especificar a sua direção e a sua tendência final. Assim, o professor deve apresentar direção e sentido no processo de ensinar e aprender, ou seja, sua tarefa é verem que direção caminha uma experiência e avaliar quais atitudes realmente conduzem ao crescimento e quais delas são prejudiciais (Goi, 2020, p. 427).

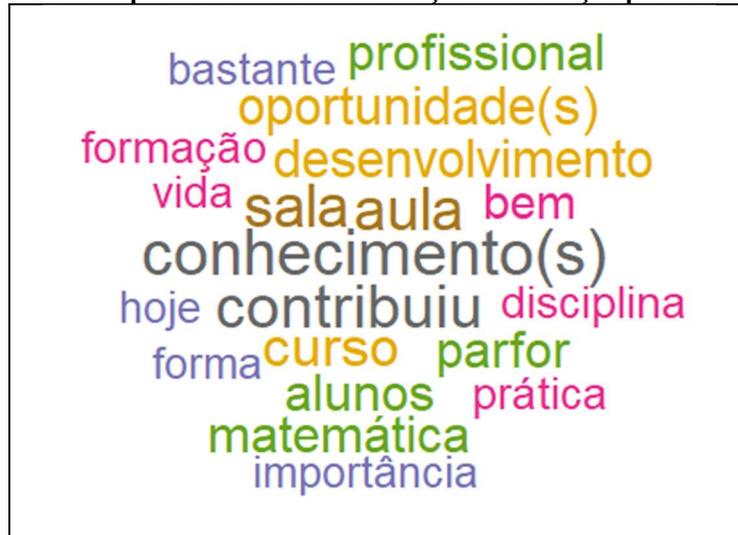
Os resultados indicam que o Parfor consegue promover uma formação que capacita os professores a aplicarem novas metodologias e tecnologias, adaptando-se às necessidades contemporâneas do ensino. No mundo atual, com o rápido avanço do desenvolvimento tecnológico e a inserção do mundo digital no cotidiano das pessoas, é de suma importância que a escola seja um espaço para o uso pedagógico das tecnologias digitais. A esse respeito, Carvalho e Lima (2019, p. 296) destacam que:

o processo de apropriação docente das TDIC deve ocorrer de modo contínuo, envolvendo a reconstrução de significados, adaptações e reconfiguração de valores, crenças, práticas e atitudes. Para que isso seja possível, consideramos que a formação docente precisa incentivar a apropriação dessas tecnologias, sem excluir ou se opor a modelos educacionais anteriores, mas em um movimento de expansão (Carvalho; Lima, 2019, p. 296).

A última questão do instrumento conduziu os respondentes a descreverem como a experiência de formação no curso de licenciatura do Parfor contribuiu para a atuação como professor da educação básica. Procedeu-se à análise das palavras de maior frequência para a construção da nuvem de palavras nas respostas coletadas.

Como apresentado na figura 2, destacam-se termos como “conhecimento(s)”, “contribuiu”, “aula”, “sala”, “curso”, “desenvolvimento” e “oportunidade(s)” como os mais frequentes entre os respondentes. O termo “conhecimento(s)” aparece 12 vezes nos comentários dos respondentes, o termo “contribuiu” aparece 11 vezes, e os termos “aula” e “sala” aparecem 10 vezes cada.

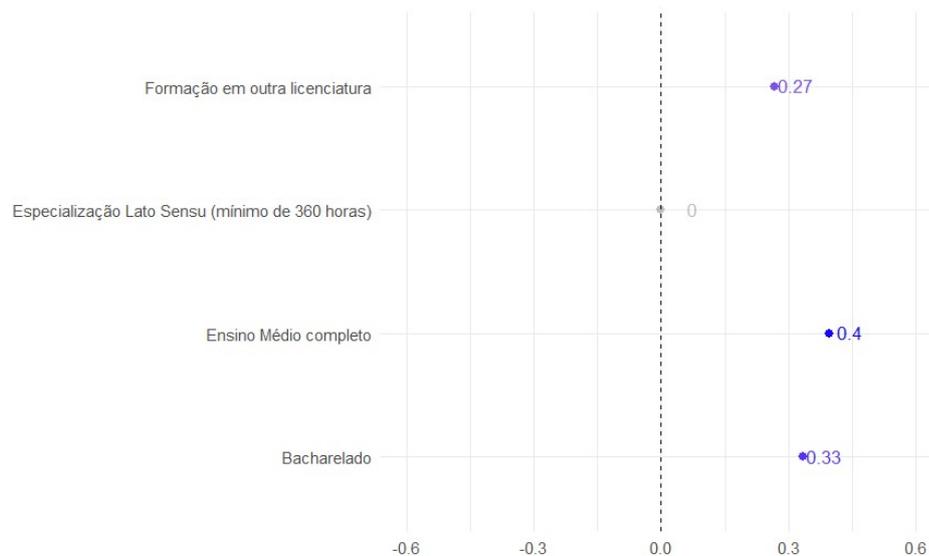
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre a contribuição da formação para o exercício da docência



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir das palavras mais frequentes sobre as contribuições da formação para a atuação profissional dos professores, procedeu-se à análise de sentimentos dos respondentes associada às respostas coletadas sobre a formação do professor antes do Parfor. Foi possível observar um sentimento neutro por parte de quem tinha Especialização *Lato Sensu*, com média de 0. Para quem tinha Formação em outra licenciatura, Bacharelado e Ensino Médio Completo, a média de sentimento foi de 0,27, 0,33 e 0,4, respectivamente. A escala de sentimentos está representada na Figura 3.

Figura 3 – Análise de sentimentos sobre as contribuições do Parfor relacionadas à formação



Fonte: Elaborado pelos autores

A análise de sentimentos associando as contribuições da formação no Parfor à titulação prévia do cursista antes de ingressar no programa indicam que os docentes que não possuíam formação alguma em nível superior tiveram uma visão diferente dos que já tinham essa formação: professores que possuíam apenas a formação em ensino médio apresentaram em suas respostas palavras indicando sentimento positivos em maior intensidade que os demais respondentes. Isso pode ser explicado pela oportunidade de formação em curso de nível superior, experiência já vivenciada pelos demais participantes.

Este é um importante achado da pesquisa desenvolvida, considerando que o Parfor atua há 15 anos oferecendo cursos de formação inicial aos professores da rede pública. Apesar do programa ter se consolidado ao longo dos anos com a oferta de formação apenas em nível de graduação, na edição de 2018 do Parfor, a Capes inseriu na Plataforma Freire a possibilidade de manifestação de interesse dos professores por cursos de especialização *lato sensu* relacionada à área de atuação.

A demanda pela formação continuada foi relevante, o resultado obtido após a pré-inscrição e a validação pelas secretarias de educação foi de 18.473 vagas deferidas para cursos de especialização *lato sensu*. Apesar do número expressivo de professores validados para a formação continuada pelo Parfor, os cursos de especialização não foram objeto de financiamento e por isso, não se avançou na oferta da formação continuada pelo Parfor.

Assim, é importante que os órgãos responsáveis pelas políticas e programas voltados para a adequação da formação docente avaliem e revisem os normativos referentes ao tema, considerando que para os professores que já possuem uma graduação, há uma maior atratividade pela adequação da formação docente em cursos de pós-graduação em ensino na área correspondente à atuação do profissional.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo visou analisar as repercussões do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na formação e na prática docente dos professores cursistas das áreas de ciências e de matemática matriculados na edição de 2018 do programa. Os dados coletados evidenciam que a formação proporcionada pelo Parfor contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente no que tange à aplicação de metodologias inovadoras, ao uso de tecnologias digitais e à construção de sequências didáticas.

A análise do perfil dos respondentes revelou que a maioria deles possui uma experiência relevante na educação básica, demonstrando a importância do programa para a formação dos profissionais que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas. Além disso, a formação oferecida pelo Parfor foi considerada pelos participantes como essencial para o desenvolvimento de habilidades que favorecem uma prática docente mais reflexiva e eficaz, alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Já no âmbito da atuação profissional dos cursistas, o estudo identificou desafios significativos, como a inadequação dos laboratórios de ciências e a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar. Esses fatores são cruciais para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos docentes durante a formação, apontando para a necessidade de investimentos contínuos na melhoria das condições das escolas de educação básica.

Outro ponto relevante é a motivação intrínseca dos professores cursistas em buscarem a formação oferecida pelo Parfor. Fatores como a vontade de se desenvolver profissionalmente e a intenção de atuar com mais qualidade em sala de aula foram determinantes para a participação no programa. Essa motivação intrínseca é fundamental para a manutenção do engajamento e do desempenho profissional dos docentes.

A associação entre a titulação dos professores antes de ingressar no Parfor e a avaliação sobre as contribuições da formação para a atuação profissional resgatam a importância de se discutir a adequação da formação docente também a partir da formação continuada dos docentes. Neste cenário, o Parfor se mostra uma ação relevante para a oferta de vagas em cursos de pós-graduação, já que sua experiência consolidada na gestão e acompanhamento dos cursos de formação inicial pode ser um ponto de partida interessante para a oferta de outros níveis de formação pelo programa.

Por fim, os resultados deste estudo reforçam a importância de programas como o Parfor para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Ao oferecer formação específica para professores que atuam fora de sua área de formação original, o programa contribui para a adequação da formação docente, favorecendo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos índices educacionais no país.

Entretanto, apenas o investimento na formação dos docentes não é suficiente para melhoria dos índices de qualidade da educação básica no País, investimentos na carreira docente e em melhores condições de trabalho dos professores nas escolas de educação básica é fundamental para a transformação e o aprimoramento do ensino no País.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Brasília, 2015. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

CAPES. Edital nº 19/2018. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052018-edital-19-2018-site-pdf>

CAPES. Base de dados da Plataforma Freire – Brasília: Capes, 2024.

COSTA, R; BRITTO, A; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estud. Econ.**, São Paulo, vol.50, n.3, p.369-409, jul.-set. 2020.

DAMASCENO, L. L. Formação Inicial de Professores em Serviço: um estudo sobre o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no estado do Rio Grande do Norte. 2019. 104 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOI, M.E.J. Contribuições de John dewey na formação de professores de ciências da natureza. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 412-430, jan/abr. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JALBUT, M.V. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v.1, n.1, p. 66-85, 2011.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932.

MARTINEZ, F. W. M.; VIDAL, N. C.; SILVA, A. M. da. Reflexões sobre os impactos da Resolução no 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 115-132, 6 dez. 2021. Disponível: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14755>. Acesso em 07 jun. 2024.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, janeiro, 2000.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G.R.; KARINO, C.A.; ANDRADE, D.F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013.

VERDUM, P.; MOROSINI, M.; GIRAFFA, L. A formação inicial de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.1, p. 177 – 199, jan./mar 2017.

3.4 ARTIGO 4 - A formação de professores no Parfor: fatores de ingresso e repercussões na prática docente.

Resumo

O Parfor, gerido pela Capes, visa adequar a formação inicial de professores da rede pública de educação básica por meio de cursos de licenciatura nas áreas de atuação dos docentes. De acordo com o Censo Escolar de 2023, 38,4% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 30,4% do ensino médio não possuem formação adequada. O Parfor oferece cursos exclusivos para professores em exercício, financiando bolsas e custos operacionais. Esta pesquisa descritiva analisou as respostas de 55 professores matriculados nas turmas de ciências e matemática da edição de 2018 do programa. Os dados foram categorizados em: motivação para ingresso no curso, dificuldades antes da formação e contribuições da formação. Os resultados mostram que os principais fatores de motivação incluem a oportunidade de obter uma licenciatura e o crescimento profissional. Antes da formação, as maiores dificuldades relatadas foram comunicação com alunos, domínio da disciplina e inovação pedagógica. A formação no Parfor foi considerada essencial para aprimorar técnicas de ensino, trabalhar a inclusão e a observação em sala de aula. A pesquisa sinaliza que a experiência do Parfor é um ponto de partida importante para a oferta de formação continuada para os professores das escolas públicas.

Palavras-Chave: Formação de professores, Parfor, Desenvolvimento profissional

Introdução

O Parfor é um programa gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (CAPES, 2021)

Sobre a adequação a formação docente, anualmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga o percentual de docentes classificados conforme a adequação de sua formação inicial à(s) disciplina(s) que lecionam na educação básica. No Censo Escolar de 2023, os dados apontam que 38,4% dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 30,4% dos que atuam no ensino médio não possuem formação adequada de acordo com as normatizações legais (INEP, 2023).

Desta maneira, o Parfor atua oferecendo a formação aos professores da rede pública de educação básica que não possuem a formação adequada para atuar na disciplina e na etapa em que atuam. O programa apoia por meio de bolsas e de custeio a oferta de turmas em cursos de licenciatura exclusivas para atendimento dos professores que atuam nas escolas públicas.

O público atendido pelo programa, por já ter experiência no exercício da docência, possui uma visão qualificada sobre a formação obtida nos cursos de licenciatura, considerando

que desde seu ingresso no programa tem a possibilidade de colocar em prática aquilo que o projeto pedagógico e a matriz curricular dos cursos de licenciatura se propõem a oferecer.

Para além dos números apresentados sobre o programa e sobre os índices divulgados pelo INEP por meio da coleta de dados do censo escolar, é fundamental o desenvolvimento de estudos que considerarem os aspectos pedagógicos e as percepções dos professores sobre os cursos de licenciatura ofertados no âmbito do programa.

Diante disso, a pesquisa desenvolvida leva em consideração o olhar do professor cursista sobre o ingresso e as repercussões da formação em sua atividade profissional a partir da coleta de informações por meio de questionário *on-line*. O grupo participante da pesquisa é composto por professores matriculados nas turmas de ciências e de matemática da edição de 2018.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida pode ser classificada como descritiva, que de acordo com Gil (2002), possui como uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. As informações foram levantadas por meio da aplicação de um questionário que foi enviado de forma *on-line* aos cursistas do Parfor que constavam na Plataforma Freire, com matrícula ativa no segundo semestre de 2023.

O questionário foi respondido por 55 participantes e as questões subjetivas foram elaboradas para conhecer e analisar os motivos que levam o professor cursista a ingressar no curso de licenciatura, as dificuldades enfrentadas no dia a dia do seu exercício profissional antes da formação e as contribuições da formação para a sua prática pedagógica em sala de aula.

Este artigo divulga a análise de conteúdo das respostas coletadas. O procedimento metodológico para estudo das respostas foi a análise de conteúdo do tipo classificatório (BARDIN, 2016). Desta maneira, os dados analisados foram organizados em categorias e, para cada categoria, foram definidas as unidades centrais mais frequentes e significativas, que são apresentadas na seção de resultados.

Resultados

Para a discussão dos resultados, foram selecionadas as respostas mais significativas em cada categoria. Após leitura e revisão das informações dadas pelos respondentes, os dados foram categorizados da seguinte forma: a primeira categoria contemplou os fatores que motivaram o ingresso do professor na formação, a segunda esteve ligada às dificuldades em

relação à atuação em sala de aula antes da formação e a terceira refere-se às contribuições da formação no Parfor para a atuação profissional.

Na primeira categoria, que trata dos fatores que motivaram o ingresso dos professores no Parfor, verificou-se que os cursistas veem o programa como uma oportunidade crucial para obter formação em nível superior. Eles também valorizam a possibilidade de adquirir novos conhecimentos na área de atuação, superar dificuldades em sala de aula e alcançar crescimento profissional. Os principais temas identificados e as respostas mais relevantes estão destacados no Quadro 1.

Quadro 1 – Fatores que motivaram o professor cursista a ingressar no Parfor

Temas	Respostas
1.Oportunidade	“Oportunidade de ingressar no ensino superior, uma vez que não possuía licenciatura antes do PARFOR”
2.Conhecimento	“Devido ter dificuldade de atuar na disciplina de matemática, e por ser um curso de uma Instituição Federal”
3.Crescimento profissional	
4.Dificuldades de atuação na disciplina	“Meu fortalecimento como pessoa, melhorar minha confiança como profissional de excelência”

Fonte: elaboração própria

O tema "oportunidade" foi destacado como uma das principais motivações. Muitos professores aproveitaram o Parfor para obter uma licenciatura, algo que, de outra forma, seria difícil devido à falta de acesso a instituições de ensino superior.

O tema “crescimento profissional” foi apontado pelos professores cursistas que informaram não estar mais atuando em sala de aula, sendo a formação em licenciatura uma oportunidade para retornar suas atividades profissionais por meio de concurso ou contratos temporários.

Entretanto, entre os professores que mantêm vínculo ativo com a rede pública de educação básica, o crescimento profissional não foi frequentemente mencionado. Isso pode estar relacionado aos planos de carreira do magistério nos estados e municípios, que geralmente não incentivam múltiplas formações no mesmo nível.

Conforme pesquisa de Jacomini e Penna (2016), a maior parte das carreiras docentes analisadas nos estados brasileiros contemplam a progressão do profissional por tempo de serviço, titulação, avaliação de desempenho e formação continuada. As autoras explicam que a progressão por titulação abrange a formação em nível médio na modalidade Normal até a

realização da pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado. Em relação à formação continuada, as autoras destacam que:

Em relação à formação continuada do professor, verificou-se que a quase totalidade dos planos de carreira analisados contemplam licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada. Contudo, há uma série de condicionantes para a liberação do professor para a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo. Esses condicionantes têm servido, muitas vezes, para as secretarias de educação negarem os pedidos, recaindo sobre o professor a difícil tarefa de continuar os estudos sem afastamento das atividades profissionais. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 195)

Em relação ao Parfor, o atendimento aos professores que possuem a formação em nível médio na modalidade Normal poderá auxiliá-los na progressão de sua carreira pois este obterá no programa a formação em nível superior em curso de licenciatura. Já o professor que possui previamente a formação em nível superior e ingressa no Parfor para realizar o segundo curso de licenciatura, não há previsão nas carreiras de progressão por mais de uma formação em mesmo nível.

A valorização docente é um fator relevante considerando que desempenham um papel central nos processos de ensino-aprendizagem, conforme aponta Gatti (2012):

Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo (GATTI, 2012, p. 90-91).

A profissão docente é complexa e desafiadora, exigindo desenvolvimento de habilidades pedagógicas, domínio de conteúdos e noções de gestão de sala de aula. Apesar dessa complexidade inerente, a desvalorização da profissão docente é um fenômeno observável em diversos contextos educacionais, tanto em termos de remuneração quanto de reconhecimento profissional.

Na segunda categoria, os professores cursistas indicaram quais eram suas maiores dificuldades quanto à atuação em sala de aula antes de ingressar no Parfor. Os temas principais e as respostas mais relevantes estão organizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Dificuldades na atuação profissional antes de ingressar no Parfor

Temas	Respostas
1. Comunicação com os alunos 2. Falta de domínio da disciplina 3. Pouca capacidade de inovação 4. Pouco conhecimento sobre metodologias de ensino	“As maiores dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula foram as metodologias de ensino e a falta de participação dos alunos na hora das aulas” “Não ter um bom domínio da disciplina” “A pouca capacidade de inovar”

5.Dificuldades para envolver os alunos no processo de aprendizagem	“Tinha muitas dúvidas em relação de como transmitir o conhecimento de forma correta para que realmente os alunos viessem a compreender”
--	---

Fonte: elaboração própria

Sobre a comunicação com os alunos, é notável a preocupação dos professores em relação ao entendimento dos estudantes sobre o que eles estão compartilhando em sala de aula. A comunicação eficaz com os alunos é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores relataram dificuldades em transmitir o conhecimento de forma clara e compreensível. Essa dificuldade pode levar à falta de engajamento dos alunos e à baixa retenção de conteúdo. Nascimento e Mól (2020) destacam a importância do planejamento de atividades interativas e práticas que despertem o interesse dos alunos, o que pode melhorar a comunicação e a compreensão dos conteúdos.

A “Cursista A” demonstra a preocupação tanto com a comunicação em sala de aula quanto com os métodos de ensino. A respondente indica que tinha “dificuldade em trabalhar com a disciplina, para repassar de forma correta para as crianças, para lhes ensinar de forma prazerosa e de fácil entendimento”.

A capacidade de inovar é apontada como uma dificuldade do professor, essa situação pode estar relacionada aos pontos também identificados na análise, sobre pouco domínio do conteúdo e de metodologias de ensino. Neste aspecto, Gemignani (2012) aponta que os espaços universitários são significativos para a transição paradigmática, promovendo uma nova forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento, a partir da construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente.

Neste sentido, o Parfor se torna um espaço rico para a transformação das práticas docentes e possibilitando a reflexão sobre os currículos das licenciaturas a partir da experiência formativa nas turmas específicas do programa.

Por fim, para levantamento da última categoria proposta, os respondentes relataram brevemente como a experiência de formação em curso de licenciatura do Parfor contribuiu para a atuação como professor da educação básica.

Quadro 3 – Contribuições da formação no Parfor para atuação em sala de aula

Temas	Respostas
1.Trabalhar a inclusão dos alunos 2.Domínio dos conteúdos	“Aprimorou minhas técnicas em sala de aula” “Aprendi muito a trabalhar principalmente a questão da inclusão dos alunos”

<p>3. Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas</p> <p>4. Utilizar a observação em sala de aula</p>	<p>“A ser mais observador em relação a aprendizagem dos alunos”</p> <p>“O PARFOR surgiu como um fator chave no meu desenvolvimento intelectual e profissional, uma vez que me proporcionou vivências que possibilitaram o aperfeiçoamento de minha prática pedagógica, me trazendo conhecimentos, estimulando a inovação, a utilização de metodologias ativas e a aquisição de capacidades antes ausentes”</p>
--	--

Fonte: elaboração própria

Observa-se que há uma relação entre as dificuldades apontadas pelos respondentes e as contribuições da formação para a sua prática docente. Surge nesta categoria a questão da observação em sala de aula como uma ferramenta didática para o planejamento e avaliação dos estudantes. Nesse sentido, pode-se inferir que a formação contribuiu uma mudança de concepção, trazendo novos elementos para a prática profissional docente.

Além das questões apresentadas, surge também com menor frequência o registro da vontade do professor em continuar seus estudos na pós-graduação. Cursista B relata “queria muito ingressar em um mestrado, mas as circunstâncias da vida ainda não permitem”.

Esse indicativo corrobora a necessidade de se pensar no Parfor como uma estratégia para acesso a cursos de formação continuada. Sobre a continuidade da formação do professor, Nascimento e Mól, (2020) indicam que a formação do professor não pode se restringir apenas a primeira etapa; ao curso de licenciatura. Ao contrário ela deve ser estendida e ter continuidade por meio do que se estende como formação continuada.

A experiência do programa na oportunização de acesso dos professores atuantes nas escolas públicas à formação inicial pode ser um excelente ponto de partida para a oferta de formação continuada de forma adequada às necessidades dos professores em serviço.

Conclusões

A análise dos dados obtidos, a partir das respostas dos 55 professores participantes desta pesquisa, revela importantes contribuições do programa na formação dos professores das escolas públicas. A motivação para o ingresso no Parfor está fortemente associada à oportunidade de obter uma licenciatura e ao desejo de crescimento profissional. Os professores sinalizam que o Parfor os auxilia a aprimorar suas habilidades pedagógicas, e assim, destaca-se a importância de ações como o Parfor para a valorização da carreira docente.

Antes do ingresso no Parfor, os principais desafios enfrentados pelos professores estavam relacionados à comunicação eficaz com os alunos, ao domínio do conteúdo disciplinar e à capacidade de inovar nas práticas pedagógicas. De acordo com os respondentes, a formação desempenhou um papel significativo na superação dessas dificuldades, proporcionando aos professores as ferramentas e os conhecimentos necessários para aprimorar suas técnicas de ensino, promover a inclusão em sala de aula e utilizar a observação como uma estratégia pedagógica eficaz.

As respostas dos professores cursistas ao questionário indicam mudanças em sua prática pedagógica, as quais refletem uma transformação na atividade profissional docente e, por conseguinte, na experiência de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa também destaca a importância de considerar o Parfor como um ponto de partida para a formação continuada dos professores. A vontade manifestada por alguns participantes de dar seguimento aos seus estudos, ingressando na pós-graduação, indica a necessidade de estratégias que facilitem o acesso a cursos de formação continuada, adaptados às necessidades dos docentes em serviço.

À guisa das considerações finais, o Parfor tem se mostrado uma iniciativa valiosa para a formação inicial de professores, oferecendo-lhes as oportunidades e os recursos necessários para enfrentar os desafios da prática docente. A experiência do programa sugere que a expansão e o fortalecimento de políticas de formação avancem para uma oferta de formação continuada articulada proporcionando ainda mais benefícios, valorizando assim o professor que atua na educação básica.

Referências Bibliográficas

- CAPES. Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021. Brasília, DF: Capes, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/31122021_ParforNovoregulamentoPortaria220_2021SEI_23038.005296_2017_80.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.
- INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- JACOMINI, M.A., PENNA.M.G.O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Revista Proposições. v. 27, n. 2 (80), maio/ago. 2016.
- GATTI, B.A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cadernos De Pesquisa. v.42 n.145, p.88-111, jan./abr. 2012.
- NASCIMENTO, R.M.L.L., MÓL, G. S. Formação de Professores de Ciências: Desafios e Possibilidades. Braz. Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 3, p.15834-15845, mar. 2020.
- GEMIGNANI, E.Y.M.Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>

CONCLUSÕES

O Parfor é um relevante programa para formação de professores da educação básica, constituindo-se como uma ação de abrangência nacional que oportuniza o acesso à formação em nível superior aos professores que atuam em áreas remotas do País. O programa foi concebido para correção de distorções encontradas nos resultados do Censo Escolar que indicaram uma quantidade considerável de professores atuantes nas escolas públicas de educação básica sem a formação adequada.

O programa que já se consolidou no cenário de formação de professores, está vigente há 15 anos, entretanto os índices de adequação de formação de professores divulgados pelo Inep continuam apresentando grandes proporções de professores que ainda não alcançaram a formação desejável para atuação como profissional docente. A pesquisa desenvolvida analisou a implementação dos cursos do Parfor como forma de avaliar o programa quanto à sua proposta de oportunizar o acesso à formação em nível superior aos docentes da rede pública de educação básica.

Para contextualização da pesquisa, o primeiro objetivo foi mapear a dinâmica de funcionamento do programa para compreender a sua dimensão e os mecanismos utilizados para formação das turmas e oferta dos cursos de licenciatura do Parfor. A partir do levantamento de legislações pertinentes ao tema e atos regulatórios do Parfor, foi possível identificar o programa como um grande sistema, com capilaridade e potencial para contribuir significativamente para a expansão da adequação da formação dos professores da educação básica.

A Capes, responsável pelo custeio e acompanhamento do programa, possui um sistema robusto para registro de dados e informações sobre matrículas e cursos do Parfor denominado Plataforma Freire. A manutenção deste sistema permite uma detalhada análise dos dados referentes ao programa, e no caso específico da pesquisa desenvolvida, a análise da edição de 2018. Os dados apontam que o programa possui uma demanda considerável de professores que manifestam interesse em realizar a sua formação em cursos do Parfor, entretanto o atendimento desta demanda ainda é limitado.

Em relação às características de implementação das turmas do Parfor, os dados demonstram que é notável o esforço das IES para a oferta de turmas em localidades que atendam às necessidades dos professores cursistas, estas são concentradas em localidades que não exigem o deslocamento intermunicipal de mais de 70% dos cursistas do Edital Parfor 2018.

A partir dos dados analisados, avaliou-se os níveis de mobilidade institucional e de mobilidade dos professores cursistas. Em relação ao espectro de mobilidade institucional, no

extremo inferior ou baixa mobilidade, 28,48% das turmas funcionam em campus ou sede da IES e, no extremo superior ou alta mobilidade, 54,30% das turmas funcionam em unidades descentralizadas. Em relação ao espectro da mobilidade dos cursistas, no extremo inferior ou baixa mobilidade, 76,68% dos professores cursistas não se desloca entre municípios para frequentar as aulas e, no extremo superior ou alta mobilidade, 0,95% dos professores cursistas precisam se deslocar entre dois ou mais municípios para frequentar as aulas.

Os dados indicam que o público que não necessita de deslocamento intermunicipal é o maior dentre os matriculados no programa. Entretanto, a falta de apoio aos cursistas para manutenção de sua permanência nos cursos mantém uma taxa de evasão considerável em todos os grupos analisados.

Sobre a formação no programa para o ensino de ciências e de matemática, o estudo levou em consideração a percepção dos cursistas sobre o curso de licenciatura realizado no Parfor. Os cursistas avaliam a formação oferecida pelo Parfor como essencial para o desenvolvimento de habilidades que favorecem uma prática docente mais reflexiva e eficaz, alinhada às demandas contemporâneas da educação. Já no âmbito da atuação profissional dos cursistas, o estudo identificou desafios significativos, como a inadequação dos laboratórios de ciências.

O Parfor demonstrou-se um programa com grande potencial para oferta de formação em nível de pós-graduação aos professores, entretanto as discussões sobre a adequação da formação docente somente se dão no âmbito da formação inicial dos profissionais. A partir da pesquisa realizada concluiu-se ser necessário que o poder público federal, juntamente com as secretarias de educação e as Instituições de Ensino Superior iniciem um debate sobre o conceito de adequação da formação docente e as formas possíveis de viabilizar o acesso e a permanência dos professores à formação adequada para atuação em sala de aula, de maneira que se alcance a longo prazo uma mudança no cenário da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União, 13 de jul. 1951. Seção 1. p. 10425.

_____. 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 08 jul.2024

_____. 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 10 ago. 2024

_____. 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Seção 1, p. 1

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5.

_____. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 1992.

_____. 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 10 ago.2024

_____. Lei nº 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, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

INEP. Ministério da Educação. Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jun. 2009b. Seção 1, p. 5.

INEP. Ministério da Educação. Nota Técnica 020/2014, de 21 nov. 2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: MEC/Inep/Deed, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor> Acesso em 20 junho. 2024

INEP. Adequação da Formação docente 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

CAPES. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/regulamentos> Acesso em: 05 jun. 2024

CAPES. Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024

CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília, DF: Capes, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica> Acesso em 3 jul. 2024

CAPES. Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018. Brasília, DF: Capes. 2018b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf> Acesso em 3 jul. 2024.

CAPES. Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021. Brasília, DF: Capes, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/31122021_ParforNovoregulamentoPortaria220_2021SEI_23038.005296_2017_80.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

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

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. 1ªed.São Paulo:Editora Cortez, 2011.

CLÍMACO, J. C. T. de S.; NEVES, C. M. de C.; DE LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI:

10.21713/2358-2332.2012.v9.286. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/286>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CÓRDOVA, Rogério. Capes: A brisa dos anos cinquenta. Primeiro Período (1951-1963). Organização e apresentação de Gilson Pôrto Jr., Adriana Almeida Sales de Melo, Carla Nascimento, Remi Castioni. Palmas, TO: Editora Efeito Sete Publicações/ Observatório Edições, 2023a. p. 113. Disponível em <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6175> Acesso em: 05 mar. 2024

CÓRDOVA, Rogério. Capes: Uma Longa Jornada Noite Adentro. Segundo Período (1964-1973). Organização e apresentação de Carla Nascimento, Adriana Sales Almeida de Melo, Gilson Pôrto Jr., Remi Castioni. Palmas, TO: Editora Efeito Sete Publicações/ Observatório Edições, 2023b. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6179> Acesso em 08 mar. 2024.

COSTA, C.J., PIMENTEL, N.M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.71-90, jun. 2009.

COSTA, C. J.; CRUZ DURAN, M. R. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012.v9.289. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/289>. Acesso em: 1 ago. 2024.

DAMASCENO, L.L VARGAS, A. R. MENDES, D.R.G. O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no contexto da racionalidade do estado moderno: diálogos entre as teorias de Max Weber e de Bresser-Pereira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p.01-25, 2021. Disponível em <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/issue/view/46> DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1694 Acesso em 26 abr.2023

FREITAS, M. C., FREITAS, B. M., ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino Em Perspectivas*, 1(2), 1–12, 2020. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. Revista Paradigma, Vol. XLII, Nro. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. P. 01-17. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/6527/bb67c47597606ab9e128df2d05888a923828.pdf> Acesso em: 05 fev. 2024

GATTI, B.A. BARRETO, E.S.S, ANDRÉ, M.E.D, ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 20 abr. 2023

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, F.C.F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). RBPG, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, julho de 2012.

HADDAD, F. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em [chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgglefindmkaj/http://ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf](http://ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf) Acesso em 06 abr. 2023.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Edição do Kindle. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, K. S. C, FERNANDEZ, C. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. Revista Ensaio. Belo Horizonte. V.21, 2019. <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210128>

SANTANA, A. Capes, 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV. Entrevista concedida a Marieta de Moraes Ferreira. FERREIRA, M.M. MOREIRA, R.L. (Orgs.). Brasília. CPDOC/FGV, Capes. 2002. p. 135 – 153. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/555d372f-53ea-45ba-929b-627fcf717ab8/full>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, K. A. C. P. CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(2), 227–247, 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

VILLAS BÔAS, F. L., CHALUB MARTINS, L., & SOARES NETO, J. J. Contribuições da Theory-Driven Evaluation para avaliação do Pibid. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 30 (73), 70–102, 2019. <https://doi.org/10.18222/ea.v30i73.5852>

SOUSA, A.S.Q. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título: O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): da implementação à repercussão na prática profissional dos professores de ciências e de matemática

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Ivan Rocha Neto

Pesquisador Responsável da UFRGS: Prof. Dr. Livio Amaral

Doutoranda: Mariana Gomes Fontes Bethônico

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Ciências Básica da Saúde (ICBS)

Instrumento de Coleta de Dados: formulário do google enviado aos professores cursistas e egressos das turmas de ciências e de matemática da edição de 2018 do Parfor

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente de uma pesquisa sobre as contribuições do Parfor na prática docente para o ensino de ciências e de matemática. Leia o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo se tiver alguma dúvida. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele.

A presente pesquisa é uma das etapas da tese de Doutorado desenvolvida para identificar as repercussões da formação em curso de licenciatura do Parfor nas práticas pedagógicas dos professores na área de ciências. A pesquisa tem como objetivo geral analisar o Parfor em relação aos aspectos de implementação, de atratividade e as repercussões na atuação profissional dos professores cursistas. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a: i) compreender a dinâmica de implementação do programa levando em consideração a edição de 2018 do Parfor; ii) identificar fatores que impactam a atratividade e frequência de professores para realizar o curso de licenciatura no Parfor, bem como conhecer e os aspectos que mais contribuem para os índices de evasão; e iii) analisar a percepção dos professores vinculados aos cursos de ciências e de matemática sobre as repercussões da formação no Parfor para a prática docente.

A sua participação se efetivará por meio de resposta a um questionário no formato google forms. Asseguramos que as informações obtidas serão utilizadas apenas para atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e sua identidade será preservada. Considerando os procedimentos metodológicos propostos, a pesquisa oferece riscos mínimos, e serão adotadas medidas de precaução para evitar ou atenuar seus efeitos. Ao analisar seu processo formativo e as condições da escola em que atua, você poderá se sentir triste ou emocionado(a). Nesse caso, você poderá interromper ou cancelar sua participação a qualquer momento. Por se tratar de pesquisa em ambiente virtual, em função das restrições das tecnologias utilizadas e das limitações para assegurar total confidencialidade, há pequeno potencial de risco de sua violação. Em virtude disso, é garantido que o questionário proposto não possui identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de preservar o seu anonimato. Além disso, as questões foram elaboradas de forma ampla e genérica para se evitar a identificação do respondente a partir das respostas registradas. O participante tem garantido o direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você terá plena liberdade para decidir sua participação na pesquisa e, a qualquer tempo, poderá retirar o seu consentimento sem prejuízo algum. O participante da pesquisa tem o direito de acessar o teor do conteúdo do questionário a partir dos tópicos que serão abordados, antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Na pesquisa proposta, a coleta de dados será realizada em ambiente virtual, com uso do formulário google, por isso é muito importante que você guarde em seu arquivo uma cópia do documento eletrônico de anuência. O participante terá acesso ao termo de consentimento sempre que solicitado.

É resguardada a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, durante todas as fases, inclusive após a conclusão da pesquisa. Por se tratar de pesquisa que utiliza

metodologia própria das Ciências Humanas e Sociais, ao aceitar o presente termo você manifesta expressamente sua concordância em participar da pesquisa sem divulgação de sua identidade.

A sua participação é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e contribuirá para melhorias no programa que poderá melhor atender aos docentes da rede pública de educação básica e suas necessidades de formação, contribuindo assim para a melhoria do ensino de ciências e de matemática nas escolas públicas. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa por meio da divulgação do link do acervo digital da Universidade para acesso ao trabalho final de doutorado contendo o resultado da pesquisa, que será encaminhado para os e-mails nos quais receberam o convite para participação.

Esta pesquisa proporcionará esclarecimentos sobre as contribuições da formação obtida em cursos de ciências do Parfor para as práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa não implicará em remuneração e é isenta de custos para os participantes. Assumimos o compromisso de manter sua privacidade e o sigilo das informações fornecidas no questionário. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade não serão identificadas por meio de suas respostas. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa poderá entrar em contato com o CEP UFRGS.

Consentimento da participação:

Concordo em participar como colaborador(a) voluntário da pesquisa “O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): da implementação à repercussão na prática profissional dos professores de ciências e de matemática”, respondendo ao questionário enviado para o meu e-mail. Tenho conhecimento sobre os objetivos do estudo, seus benefícios, os procedimentos para coleta de informações e a confidencialidade dos dados. Estou ciente de que a minha participação não ocasionará despesas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e estou ciente que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa.

- SIM, estou ciente e tenho interesse em participar da pesquisa (abrir próxima seção para responder ao questionário)
- NÃO tenho interesse em participar da pesquisa (Encerrar formulário)

Agradecemos sua participação.

Prof. Dr. Ivan Rocha Neto
Orientador

Prof. Dr. Livio Amaral
Pesquisador UFRGS

Mariana Gomes Fontes Bethônico
Doutoranda

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**Questionário enviado aos professores cursistas do Parfor na área de ciências e de matemática****Seção 1 – Texto do TCLE**

- Sim, estou ciente e tenho interesse em participar da pesquisa
- Não tenho interesse em participar da pesquisa

Bloco A – Perfil do professor que participou do Parfor

1– Sexo

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

2 – Qual é a sua faixa etária?

- Até 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

3 – Qual(is) é(são) o(s) seu(s) vínculo(s) atual(is) com a rede de ensino?

- Concursado
- Contrato CLT
- Contrato temporário
- Contrato terceirizado
- Outro
- Atualmente não atuo como professor da educação básica

4 – Qual é o seu tempo total de atuação na rede pública de educação básica como docente?

- Até 5 anos
- De 6 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- De 26 a 35 anos
- Mais de 35 anos

5 – Em qual (is) etapa(s) você atua na rede pública de educação básica atualmente?

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Anos finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Atualmente não atuo como professor da educação básica

6 – Atualmente, em quantas escolas da rede pública você atua?

- 1 escola
- 2 escolas

- () 3 ou mais escolas
 () Atualmente não atuo como professor da educação básica

7- Qual(is) disciplina(s) você ministra (ou ministrava) em sala de aula na(s) escola(s) de educação básica?

- () Conteúdos da Educação Infantil
 () Conteúdos do Fundamental I
 () Matemática
 () Biologia
 () Química
 () Física
 () Educação Física
 () Arte
 () Ciências da Religião
 () História
 () Geografia
 () Estudos Sociais
 () Ciências
 () Outro _____

8 – Qual era a sua formação antes de participar do Parfor?

- () Ensino Médio completo
 () Formação em outra licenciatura
 () Formação em bacharelado
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

Bloco B – Sobre a escola e sua atuação como professor de ciências

9-Numa escala de 1 a 4, na qual 1 indica inadequado e 4 indica totalmente adequado, avalie as situações abaixo em relação à escola em que você atua com ensino de ciências:

1 - Inadequado, 2 – Pouco adequado, 3 - Adequado, 4 - Totalmente adequado

Sobre as situações na escola em que atua:	1	2	3	4
A- laboratórios equipados e disponíveis para as aulas de ciências				
B- autonomia para utilização de materiais alternativos para construção de práticas nas aulas de ciências, como sucatas, utensílios de cozinha, ferramentas, entre outros				
C- estrutura curricular que valoriza as atividades práticas e de investigação				

E- apoio da coordenação pedagógica e direção para atividades práticas de ciências, quando necessário				
--	--	--	--	--

10- Sobre os fatores que influenciaram a sua participação no curso de licenciatura do Parfor: Numa escala de 1 a 4, na qual 1 indica nada relevante e 4 indica totalmente relevante, avalie como os fatores abaixo influenciaram sua participação no curso de licenciatura do Parfor?

1 - Nada relevante, 2 – Pouco relevante, 3 - Relevante, 4 –Totalmente relevante

Fatores que influenciaram minha participação no Parfor	1	2	3	4
A-Realização associada ao estudo				
B-Aumentar a minha autoestima				
C-Vontade de me desenvolver profissionalmente				
D-Possibilidade de ter progressão na carreira				
E-Possibilidade de desempenhar outra função na escola				
F-Possibilidade de mudar minha área de atuação em sala de aula				
G-Aumentar oportunidades profissionais em outros espaços que não a escola				
H-Atuar com mais qualidade em sala de aula				
I-Aproveitar a oportunidade oferecida por um programa federal				

11- Caso tenha outros fatores que te motivaram para ingressar no curso do Parfor que não foram apresentados na questão anterior, descreva qual(is) foi(ram):

12- Numa escala de 1 a 4, na qual 1 indica nada satisfeito e 4 indica totalmente satisfeito, indique seu nível de satisfação em relação aos aspectos do curso de licenciatura realizado no âmbito do Parfor:

1 - Nada satisfeito, 3 - Pouco satisfeito, 4 - Satisfeito, 5 - Totalmente satisfeito

Minha percepção sobre os aspectos da licenciatura realizada no Parfor:	1	2	3	4
A- Articulação entre teoria e prática				
B- Relação entre a formação realizada e as minhas demandas profissionais				
C- Referencial teórico adequado				
D- Proposta didático pedagógica inovadora				

E- Aprendizagem de novas tecnológicas para utilizar no processo de ensino-aprendizagem				
--	--	--	--	--

Bloco C – Avaliação sobre a transformação profissional a partir do curso do Parfor

13- Qual foi o curso de licenciatura que você realizou no Parfor? (aberta)

14-A formação no âmbito do Parfor te possibilitou melhor desempenho de sua atividade docente em sala de aula?

- () Sim
 () Não
 () Parcialmente

15- Antes de participar do curso de licenciatura do Parfor, quais eram suas maiores dificuldades em relação à sua atuação em sala de aula? (aberta)

16- Quanto à organizar e estimular situações de aprendizagem em sala de aula com seus alunos, indique na escala de 1 a 4, na qual 1 indica nada contribuiu e 4 indica contribuiu intensamente, quanto a formação em curso de licenciatura do Parfor contribuiu para seu desenvolvimento:

1 – Nada contribuiu, 2 – Pouco contribuiu, 3 - Contribuiu, 4 - Contribuiu intensamente

A formação em licenciatura no Parfor contribuiu para o domínio das habilidades de:	1	2	3	4
A- Traduzir os conteúdos disciplinares em objetivos de aprendizagem				
B- Aplicar metodologias inovadoras nas aulas de ciências				
C – Utilizar tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula				
B-Trabalhar a partir das representações dos alunos				
C-Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem identificados em sala de aula				
D- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas				
E-Envolver os alunos em atividades que estimulem a busca pelo conhecimento relacionado à disciplina				
F-Trabalhar com mais segurança e consistência temáticas interdisciplinares				
G- Utilizar a observação em sala de aula para avaliar os alunos em situações de aprendizagem				

17- Sobre os recursos didáticos e pedagógicos listados abaixo, numa escala de 1 a 4, na qual 1 indica Nunca e 4 indica Frequentemente, indique com que frequência utiliza-os em sua atividade docente para o ensino de ciências atualmente:

1 - Nunca, 2 – Raramente, 3 - Ocasionalmente, 4 - Frequentemente

Sobre os recursos didáticos e pedagógicos utilizados em sua prática docente:	1	2	3	4
A- experimentação nas aulas de Ciências				
B- leitura e discussão de artigos e textos científicos				
C- fazer uso social daquilo que se aprende, ou seja, de gerar um movimento de intervenção que modifique o meio em que a criança ou o jovem vive				
D- utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação para produzir conhecimento e resolver problemas das Ciências				
E- uso pedagógico e intencional das tecnologias digitais				
F- práticas centradas na investigação, que levem o estudante a refletir, propor e construir soluções para compreender fenômenos e problemas relacionado ao campo das ciências naturais.				

18 – De forma breve, descreva como a experiência de formação em curso de licenciatura do Parfor contribuiu para sua atuação como professor da educação básica: (aberta)

APÊNDICE C – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES SUBJETIVAS DO QUESTIONÁRIO

Categoria	Tema	Respostas
Motivação para ingresso no Parfor	<p>Oportunidade</p> <p>Conhecimento</p> <p>Crescimento profissional</p> <p>Dificuldades de atuação na disciplina</p>	<p>Sempre gostei de matemática, mas na primeira oportunidade de fazer o vestibular em 2006, tive um acidente e não conseguir fazer as provas. Mas graças à Deus consegui depois de tanto tempo e queria muito ingressar em um mestrado, mas as circunstâncias da vida ainda não permitem!</p> <p>Adquirir conhecimentos, oportunidades.</p> <p>Oportunidade de ingressar no ensino superior, uma vez que não possuía licenciatura antes do PARFOR.</p> <p>Incentivar o desenvolvimento da linguagem e cultura para docentes na qualidade das informações.</p> <p>A necessidade de se auto desafiar e de conseguir crescer profissionalmente.</p> <p>Devido ter dificuldade de atuar na disciplina de matemática, e por ser um curso por uma instituição federal.</p>

		Meu fortalecimento como pessoa, melhorar minha confiança como profissional de excelência
Dificuldades na atuação profissional	<p>Problemas na comunicação com os alunos</p> <p>Falta de domínio da disciplina</p> <p>Pouca capacidade de inovação</p> <p>Pouco conhecimento sobre metodologias de ensino</p> <p>Envolver os alunos no processo de aprendizagem</p>	<p>As maiores dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula foram as metodologias de ensino e a falta de participação dos alunos na hora das aulas.</p> <p>Dificuldade em trabalhar com a disciplina, para repassar de forma correta para as crianças, para lhes ensinar de forma prazerosa e de fácil entendimento.</p> <p>Não ter um bom domínio da disciplina.</p> <p>A pouca capacidade de innovar</p> <p>Falar ao público e me expressar</p> <p>Tinha muitas dúvidas em relação de como transmitir o conhecimento de forma correta para que realmente os alunos viessem a compreender.</p> <p>A maneira de apresentar os conteúdos e o uso de novos recursos.</p> <p>Não muitas, mas o curso nos deu mais autonomia</p>
Contribuições da formação para atuação em sala de aula	Trabalhar a inclusão dos alunos	Aprimorou minhas técnicas em sala de aula

	<p>Domínio dos conteúdos</p> <p>Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas</p> <p>Utilizar a observação em sala de aula</p> <p>Novas perspectivas</p>	<p>O programa trouxe a oportunidade de aprendermos e de ensinar de modo a inculir no aluno através do uso de diferentes ferramentas o gosto por estar na escola</p> <p>Apreendi muito a trabalhar principalmente a questão da inclusão dos alunos.</p> <p>Perspectiva de novas conquistas e aprendizado</p> <p>Melhorou minha autoconfiança com os conteúdos</p> <p>A ser mais observador em relação a aprendizagem dos alunos.</p> <p>O PARFOR surgiu como um fator chave no meu desenvolvimento intelectual e profissional, uma vez que me proporcionou vivências que possibilitaram o aperfeiçoamento de minha prática pedagógica, me trazendo conhecimentos, estimulando a inovação, a utilização de metodologias ativas e a aquisição de capacidades antes ausentes.</p> <p>De forma bem proveitosa, contribuindo desde o planejamento bimestral, até o planejamento diário me ajudando a organizar a sequência didáticas bem estruturadas e alinhadas a BNCC, com o objetivo de alcançar as necessidades do aluno por meio de suas próprias especificidades e habilidades prévias.</p>
--	---	---