



AVALIAÇÃO DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: O CASO DO PARFOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS

VALÉRIA SANTANA DE FREITAS

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

valeria@uefs.br

JANILDA SILVA PINHO

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

janepinho@uefs.br

ALEXANDRE AMÉRICO ALMASSY JÚNIOR

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

almassy@ufrb.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, sob o ponto de vista da avaliação de uma política pública, a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período de 2009-2014, identificando possíveis fatores limitadores e impulsionadores à melhoria da sua execução, bem como verificando a existência de mecanismos de acompanhamento e avaliação da política em questão. Para este estudo de caso, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, marcada pelo levantamento bibliográfico. De abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: entrevistas e questionários. Ao final, conclui-se que, mesmo sem a utilização de ferramentas objetivas de acompanhamento das suas ações, a UEFS, através do seu programa de formação de professores em exercício tem contribuído para minorar as desigualdades educacionais no estado da Bahia, ofertando cursos de graduação a profissionais do magistério dos diversos municípios do seu entorno.

Palavras chave: Magistério, Política Pública, Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que as políticas públicas buscam a minoração das desigualdades sociais, através de uma coerente destinação de recursos públicos com foco em ações eficazes, efetivas e eficientes. A escassez de recursos e as crescentes demandas da população, exigem dos tomadores de decisão, responsabilidade moral e técnica em suas escolhas de implantação e implementação de políticas.

Levando-se em consideração questões culturais, de gênero, raça e classes, com atenção para estratos socialmente excluídos: afrodescendentes, populações do campo, mulheres, indígenas, dentre outros, é importante registrar a capacidade de influência das políticas nas agendas dos governos.

Por outro lado, a descentralização de políticas públicas tem sido uma tendência mundial que busca incentivar uma boa governança para que se alcance a “eficiência na provisão de bens e serviços públicos, reduzindo a desigualdade e ampliando o bem-estar da sociedade” (Guia Prático de Análise *Ex Ante*, 2018, p. 152). No Brasil, onde o sistema político é republicano, federalista e presidencialista, as responsabilidades constitucionais estão distribuídas nos níveis Estadual, Federal e Municipal. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma política de formação de professores da educação básica em exercício e é executada, no âmbito Federal, Municipal e Estadual, com a participação ativa das Universidades e instituições públicas de ensino superior.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o PARFOR ofertou, entre os anos de 2009 e 2014, em sua 4ª Etapa, turmas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Artes, Letras com Inglês, Letras Vernáculas, Ciências Biológicas e Matemática, na modalidade presencial, contemplando assim demandas de cursistas das redes estadual e municipal dos municípios baianos de Água Fria, Amélia Rodrigues, Antônio Cardoso, Baixa Grande, Candeal, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Cruz das Almas, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ipirá, Irará, Pintadas, Riachão do Jacuípe, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Amaro, Serra Preta, São Gonçalo dos Campos, Terra Nova e Valença, perfazendo um total de 21 municípios e 197 egressos (UEFS, 2015).

Este estudo tem como objetivo analisar, sob o ponto de vista da avaliação de uma política pública, a execução do PARFOR na UEFS, no período de 2009-2014, identificando possíveis fatores limitadores e impulsionadores à melhoria da sua execução.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de políticas públicas envolve cidadãos, instituições, o Estado em todas as suas esferas e ramificações, processos de escolha, de interesses, projetos e resultados, decisões (por ações ou omissões) e suas consequências, onde alguns serão atendidos e terão suas demandas e anseios priorizados, outros parcialmente e outros ainda continuarão na busca de ações que se façam necessárias, sejam elas voltadas a minorias ou não.

A política de formação de professores tem sua origem no Brasil em 1996 pela Lei Federal nº 9.394 que previa a sua execução até o ano de 2007, contudo, diante do quadro deficitário de professores com a devida formação prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), esse prazo foi prorrogado de forma indefinida, porém, não regulamentada enquanto política de estado (BRASIL, 1996).

Diante da necessidade de melhor capacitação do quadro de professores das redes de ensino públicas e do contingente de professores em busca da qualificação, o PARFOR se apresenta, a nível nacional, como uma grande oportunidade de salto de qualidade na educação

básica, mas também como um desafio aos professores que agora, disputariam novos espaços de formação.

Baseado no regime de colaboração entre União com os Estados, Distrito Federal e Municípios e pautado nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto Federal nº 6.755/2009, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, determinou, dentre outros princípios, a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, de igual modo, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, apoiando a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, através das instituições públicas de educação superior. Assim, observa-se a importância e a responsabilidade que o legislador atribuiu às Universidades Públicas para o cumprimento desta importante missão (BRASIL, 2019).

Com o objetivo de traçar um breve perfil dos possíveis demandantes/beneficiários do PARFOR, foram trazidas quatro tabelas comparativas (Tabelas 01, 02, 03 e 04), contendo alguns dados do Censo da Educação dos anos de 2014 e 2017, através das quais, podemos inferir informações relevantes. Inicialmente, observa-se que o número de docentes em efetivo exercício na educação básica, passou de 2.190.743 para 2.192.224 em todo o Brasil. Na Bahia, este número passou de 156.856 para 159.556, um acréscimo de 2.700 professores.

Tabela 01 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.190.743	436.873	1.753.870
Norte	191.003	55.891	135.112
Nordeste	626.643	134.989	491.654
Maranhão	98.892	22.011	76.881
Piauí	44.003	11.123	32.880
Ceará	95.453	21.964	73.489
Rio Grande do Norte	35.399	8.845	26.554
Paraíba	48.916	10.490	38.426
Pernambuco	91.059	17.607	73.452
Alagoas	33.302	7.305	25.997
Sergipe	22.763	5.238	17.525
Bahia	156.856	30.406	126.450
Sudeste	888.388	163.865	724.523
Sul	328.871	51.064	277.807
Centro-Oeste	155.838	31.064	124.774

Fonte: MEC/Inep/Deed. (Adaptado pelos autores, 2018)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

A feminização do trabalho docente é evidenciada pelos dados trazidos nas Tabelas 01 e 02. Conforme levantamento do Censo da Educação Básica, em 2017, dos professores em atividade, um percentual de 79,96% era do sexo feminino. Atualmente, na Bahia, a grande maioria dos docentes da educação básica também são do sexo feminino. Saindo de 126.450 em 2014 para 128.367 professoras em 2017. O tema é também abordado por Gatti, Barretto e André (2011, p. 255), quando afirmam que:

O impacto do acesso à formação em nível superior sobre o grande contingente de mulheres (dada a predominância do sexo feminino entre docentes), [...] é questão que requer maior atenção das pesquisas pela sua importância no contexto da sociedade brasileira.

Tabela 02 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2017.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica		
	Total ¹⁻⁸	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.192.224	439.177	1.753.047
Norte	195.054	58.006	137.048
Nordeste	629.109	137.728	491.381
Maranhão	103.137	23.856	79.281
Piauí	47.248	11.874	35.374
Ceará	97.322	22.250	75.072
Rio Grande do Norte	34.538	9.149	25.389
Paraíba	46.656	10.375	36.281
Pernambuco	87.282	17.760	69.522
Alagoas	33.893	7.717	26.176
Sergipe	22.962	5.301	17.661
Bahia	159.556	31.189	128.367
Sudeste	872.505	159.602	712.903
Sul	334.115	50.960	283.155
Centro-Oeste	162.357	33.323	129.034

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2017 (Adaptado pelos autores, 2018)

Notas: 1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar.

2 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação ou município.

3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

5 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

6 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

7 - Inclui os docentes que atuam no Ensino Regular, Especial e/ou JA.

8 - Não inclui auxiliares da Educação infantil.

Quanto ao grau de escolaridade dos docentes da educação básica, a consulta as Tabelas 03 e 04 permite perceber que em 2014, do total de 1.670.352 professores com nível superior no Brasil, 1.486.551 possuía curso com Licenciatura, perfazendo um total de 88,99%. Na Bahia, este percentual é um pouco maior que o nacional, perfazendo um total de 89,51%.

Em 2017, no Brasil, 5.570 professores possuíam apenas o nível fundamental e 469.107 o nível médio, o que perfaz um percentual de 21,65% de professores sem nível superior, atuando em funções docentes da educação básica. Na Bahia, este percentual é ainda maior: 35,88%, o que demonstra a necessidade da política de formação de professores em exercício e reforça a relevância de ações de formação como os programas especiais desenvolvidos pelas universidades.

Outro fator a se considerar é o desinteresse pelas licenciaturas no Brasil, o que pode ser observado em diversos estudos. Cada vez menos os jovens buscam a docência e, conforme pesquisa realizada em 2010 pela Fundação Carlos Chagas (FCC), os fatores apontados para tal situação dizem respeito a ausência de identificação, às condições sociais e financeiras da profissão, além da própria experiência enquanto alunos e também à influência familiar.

Ainda segundo a referida pesquisa, a possibilidade de trabalho a partir de uma formação acessível, faz com que cursos como o de Pedagogia sejam uma possibilidade de empregabilidade, porém não representem um real interesse de atuação nesta área. (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, p. 445-477, 2010).

Tabela 03 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica									
	Total	Escolaridade								
		Fundamental	Ensino Médio			Ensino Superior				
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	Total	Graduação	Especialização	Mestre	Doutor
Brasil	2.190.743	5.766	514.625	268.978	245.647	1.670.352	988.033	639.916	36.343	6.060
Norte	191.003	1.053	59.469	25.278	34.191	130.481	93.634	34.761	1.785	301
Nordeste	626.643	2.285	232.683	125.260	107.423	391.675	227.091	156.113	7.406	1.065
Maranhão	98.892	268	49.704	35.499	14.205	48.920	28.633	19.730	483	74
Piauí	44.003	289	13.706	6.936	6.770	30.008	19.439	10.184	341	44
Ceará	95.453	116	28.894	8.409	20.485	66.443	43.015	22.560	757	111
Rio Grande do Norte	35.399	94	8.783	3.542	5.241	26.522	16.828	8.614	930	150
Paraíba	48.916	138	16.332	7.694	8.638	32.446	19.598	11.564	1.102	182
Pernambuco	91.059	282	31.838	19.168	12.670	58.939	35.870	21.812	1.114	143
Alagoas	33.302	162	15.021	7.448	7.573	18.119	11.734	5.890	421	74
Sergipe	22.763	75	4.968	2.671	2.297	17.720	10.584	6.537	511	88
Bahia	156.856	861	63.437	33.893	29.544	92.558	41.390	49.222	1.747	199
Sudeste	888.388	1.200	147.230	89.092	58.138	739.958	476.946	244.678	15.335	2.999
Sul	328.871	893	55.493	23.765	31.728	272.485	110.872	151.352	9.017	1.244
Centro-Oeste	155.838	335	19.750	5.583	14.167	135.753	79.490	53.012	2.800	451

Fonte: MEC/Inep/Deed. (Adaptado pelos autores, 2018)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

5 - Ensino médio normal/magistério: inclui professores do magistério específico indígena.

As assimetrias regionais e estaduais são percebidas em vários aspectos da educação básica, na qual, certamente o estado da Bahia vem investindo porém, ao que demonstram os dados apresentados, ainda não é o suficiente, quanto ao aspecto da qualificação de seu quadro de profissionais da educação.

A identificação desses fatores, desenha um cenário de desafios para a política de formação de professores da educação básica em exercício que consiga concretizar um sistema de educação com a qualidade almejada pela população, sejam alunos, pais e também professores da rede pública.

Para Deming (1990), um dos precursores e revolucionários da qualidade total, sistema é “uma série de funções ou atividades (subprocessos, estágios, etc. aqui chamados componentes) em um organismo que trabalham em conjunto em prol do objetivo do organismo”.

Fatores como a interdependência entre os componentes, o conhecimento das inter-relações entre estes componentes que compõem o sistema e a existência de estabelecimento de objetivos são fatores importantes para o seu bom gerenciamento (DEMING, 1990, p. XVIII).

Tabela 04 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2017.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica								
	Total ¹⁻⁸	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestre	Doutor
Brasil	2.192.224	5.570	469.109	1.717.545	1.626.403	91.142	749.416	53.131	9.626
Norte	195.054	884	51.587	142.583	137.366	5.217	48.050	3.174	546
Nordeste	629.109	2.299	213.075	413.735	397.469	16.266	188.539	12.014	1.992
Maranhão	103.137	267	47.754	55.116	53.514	1.602	24.403	861	124
Piauí	47.248	212	14.165	32.871	31.649	1.222	15.008	656	90
Ceará	97.322	130	26.245	70.947	67.700	3.247	27.927	1.021	265
Rio G. Norte	34.538	81	7.855	26.602	25.378	1.224	10.232	1.589	344
Paraíba	46.656	140	13.493	33.023	31.245	1.778	15.334	1.959	309
Pernambuco	87.282	332	29.846	57.104	54.366	2.738	24.777	1.642	256
Alagoas	33.893	132	13.126	20.635	19.670	965	9.201	664	148
Sergipe	22.962	54	4.464	18.444	17.720	724	7.580	722	118
Bahia	159.556	954	56.305	102.297	99.443	2.854	56.048	3.049	340
Sudeste	872.505	1.165	133.494	737.846	691.827	46.019	276.171	20.993	4.255
Sul	334.115	844	51.657	281.614	268.913	12.701	175.980	12.512	2.133
Centro-Oeste	162.357	379	19.347	142.631	131.658	10.973	61.151	4.482	701

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2017. (Adaptado pelos autores, 2018)

Notas: 1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar.

2 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação ou município.

3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

5 - No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação.

6 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

7 - Inclui os docentes que atuam no Ensino Regular, Especial e/ou JA.

8 - Não inclui auxiliares da Educação infantil.

Quanto a atuação dos diversos componentes do sistema, e o seu papel para o sistema como um todo, o autor estabelece que:

a performance de cada componente do sistema deverá ser avaliada em termos de sua contribuição para o objetivo do sistema e não para produção ou lucro pessoal, nem para qualquer competição entre as partes. Alguns componentes podem ter que operar tendo perdas para si próprios, para a otimização do sistema como um todo (DEMING, 1990, p. XIX).

Fazendo-se uma analogia ao sistema educacional, pode-se perceber a importância dos diversos “componentes” e como a atuação de cada um deles é importante e reflete na resposta do todo. Percebe-se então a necessidade de cada um dos entes federados envolvidos na execução da política, cumpram seu papel nas agendas da referida política.

É por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que o PARFOR busca atender às finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012. Em consonância com as

metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que prevê a garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, busca assegurar, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, o cumprimento da política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual assegure a todos os professores e as professoras da educação básica, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O alcance deste objetivo está previsto através da plena consolidação do regime de colaboração, que deve ser efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o Governo Federal, por meio da CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

De acordo com o Volume 1 do Guia Prático de Análise *Ex Ante* (2018), um passo importante para o aperfeiçoamento de uma política já existente é o diagnóstico do problema o qual se deseja combater. Desta forma, o mesmo deve ser identificado de forma clara e estar associado a uma população ou a um determinado grupo em particular.

O PARFOR tem um objetivo bastante claro e um público específico e conhecido diante dos números de docentes em efetivo exercício.

De acordo com informações disponibilizadas no site da CAPES/PARFOR em junho de 2018, os valores numéricos do Programa no Brasil, acumulados desde de seu lançamento, em 2009 são:

Quadro 01: Números do 2009 -2018

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: CAPES, 2018.

No Anexo I do seu mais recente Edital 019/2018, assinado em 24/05/2018 e publicado pela CAPES, o PARFOR prevê a distribuição de 150 turmas pelas Unidades Federativas (UF), com base na quantidade de solicitações de vagas lançadas na Plataforma Freire¹ e deferidas pelas Secretarias de Educação. Os cursos autorizados para cada Unidade da Federação - UF foram os que atingiram o número de solicitações suficientes para a composição de turmas conforme as regras do Plano.

Na Bahia, foram computadas 879 vagas distribuídas em seis turmas nos seguintes cursos:

Quadro 02: Oferta de vagas para novas turmas do PARFOR no estado da Bahia conforme Edital 019/2018 da CAPES.

Curso	Quantidade
Licenciatura – Biologia	31
Licenciatura – Educação Física	37
Licenciatura – Geografia	32
Licenciatura – Letras – Português	54
Licenciatura – Matemática	60
Pedagogia	665
Total	879

Fonte: CAPES, 2018.

Ao todo, o Edital 019/2018 disponibilizará 21.767 vagas, distribuídas em 150 turmas em todo o Brasil.

Certamente que as 879 vagas ofertadas no Edital 019/2018 estão distantes das reais 57.259 vagas necessárias para o alcance da meta 15 do PNE e consequente formação dos professores em serviço, que não têm nenhuma graduação na Bahia.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão”, analisa as limitações para a melhoria na educação e aponta aspectos como a permanência e o acesso à educação básica e os sistemas avaliativos, apresentando como limite para a formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a “desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais” (MEC/DCN, 2013, p. 17). Na visão de Lima (2010, p. 270),

no que diz respeito à construção de um sistema nacional, nós, da educação, estamos muito atrasados em relação a diversas outras áreas e políticas públicas. Estamos falando de sistema quando, na realidade, os atores estão totalmente desarticulados. Nossa lei fala em “regime de colaboração”, enquanto na saúde, na segurança, na assistência social, por exemplo, já há alguns anos estão em construção sistemas integrados, com definições claras, mecanismos de financiamento etc.

Tal situação se concretiza, talvez por ausência de mecanismos mais realistas e eficazes para o estabelecimento dos critérios de rateio e também por falta de um maior controle e avaliação, além da inexistência de previsões legais e de aplicação de sanções para o descumprimento ou cumprimento inadequado das metas estabelecidas, tanto no plano federal como nos estaduais e municipais.

3. METODOLOGIA

O decorrer dos estudos foi marcado pelo levantamento bibliográfico, culminando com entrevistas com atores que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Diversas fonte de dados puderam ser utilizadas, pois, conforme assegura Gil (2002, p. 141),

o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

A pesquisa foi também descritiva, pois, ainda segundo Gil (2008), visou descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Quanto à escolha dos atores, a pesquisa voltou-se aos dirigentes universitários da área acadêmica e envolvidos no programa, sem omitir a participação e olhares dos egressos do programa com suas perspectivas. Desta forma, o relato das ações e vivências dos sujeitos, utilizou, enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada.

Do ponto de vista da forma de abordagem, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, pois considerou a relação entre a realidade e o sujeito, e, por se tratar de subjetividade, não pôde reduzir-se a números. Envolveu, desta forma, o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: entrevistas e questionários, buscando compreender quais seriam os principais gargalos identificados pelos seus executores da política e também, numa perspectiva avaliativa objetiva, de que forma a execução poderia ser otimizada. Assim, os atores da pesquisa se tornam responsáveis pela avaliação da execução da política ora estudada.

A escolha dos atores que compuseram o grupo dos gestores e professores formadores do PARFOR/UEFS ocorreu com base em critérios objetivos, uma vez que estavam diretamente ligados a execução do programa. A estes foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Os roteiros das entrevistas foram específicos de acordo à atuação no processo e objetivou colher informações sobre a ação dos mesmos e o ambiente em que se inseriu o Plano, bem como os reflexos das decisões da gestão dentro e fora do deste. Neste momento da pesquisa, as falas foram gravadas e desta forma, algumas das suas partes mais importantes puderam ser transcritas de modo fidedigno, não deixando assim que informações relevantes se perdessem.

O último perfil de entrevistados permitiu a completa visão do objeto de estudo, quanto à eficiência na sua aplicabilidade: foram os egressos do PARFOR/UEFS, que, com suas respostas ao questionário eletrônico anônimo e confidencial, puderam contribuir, de forma precisa, com informações e visões sobre o programa.

4. RESULTADOS

O PARFOR é visto pela UEFS como uma política de formação de professores de suma importância. Alguns pontos foram levantados quanto a ações que, indiretamente podem esboçar um processo de acompanhamento e melhoria da referida política.

Há, por parte dos gestores, a percepção e a clareza da ausência de políticas de permanência para os cursistas, uma vez que lhes é oferecido o programa, porém, quanto ao requisito da efetiva contrapartida por parte dos demais entes envolvidos na execução da política, nem sempre as condições de permanência são oferecidas, uma vez que os cursistas, algumas vezes, não eram liberados das suas atividades de classe para participar das aulas. Além disso, poucas prefeituras os apoiavam e concediam ajudas de custo.

Fatores que envolveram a participação das Secretarias, especialmente através da disponibilização de bolsas, transportes ou auxílios em geral para viabilizar a participação dos cursistas foi avaliada como inexistente ou ruim. Essas pontuações comprovam a ausência de uma articulação por parte das secretarias bem como uma parca contrapartida das mesmas, fato que se reflete na logística de deslocamento dos cursistas para frequentar o curso, também avaliado, em sua maioria, entre inexistente e suficiente.

Quanto às atividades de acompanhamento dos professores formadores, as coordenações dos cursos realizavam periodicamente, com os professores dos módulos de aulas, reuniões para avaliar oferta, dificuldades, relações com as turmas, aprendizagem, rendimento, dentre outros aspectos considerados relevantes, buscando assim qualificar as

ações. Além disso, no aspecto da avaliação de professores, foi relatado que um melhor acompanhamento tem sido feito, a exemplo das atividades dos professores formadores, e salienta inclusive que dois foram desligados do Programa por não atenderem às expectativas, principalmente quanto ao cumprimento da carga horária. Nos processos de seleção de professores formadores, observa-se, através da publicação de editais, um amadurecimento na gestão assegurando o princípio da isonomia e da transparência.

Quanto ao funcionamento dos cursos, foi relatado que a UEFS tem pensado em algumas alternativas como, por exemplo, acabar com o turno noturno, além disso, a oferta no sábado à tarde e aos domingos foi descartada por conta do retorno dos cursistas às suas cidades. Porém, o fato de a UEFS não ter *campus* nos municípios de origem dos cursistas traz dificuldades operacionais.

Caminhando no aspecto financeiro e orçamentário, uma avaliação de política pública necessita levantar e analisar os impactos de suas ações perante o erário, além de sua adequação e cumprimento à legislação fiscal, financeira e orçamentária vigente, preservando assim o princípio do equilíbrio das contas públicas. Quesitos referentes a orçamento e gestão registraram que o PARFOR destina um valor fixo por turma ofertada por semestre, sendo assim, despesas com ampliação de acervo ou aquisição, no caso de implantação de novos cursos, por exemplo, ficam a cargo da UEFS. Além disso, gastos com diárias e deslocamento de professores e coordenadores, por vezes, superaram os valores disponíveis, sendo assim considerados não satisfatórios os repasses realizados para o PARFOR.

Em busca de ações mais efetivas de monitoramento e avaliação, a Coordenação com a ajuda de um servidor da área de TI da UEFS, elaborou um formulário, baseado na pesquisa da CAPES, e o mesmo foi aplicado aos cursistas, porém os dados não haviam sido tratados. Ressalte-se que ainda não fora possível implantar uma sistemática de avaliação dos cursos que envolvesse o período do seu desenvolvimento até o final da oferta.

O conceito de efetividade está voltado à mensuração dos objetivos em termos de satisfação, confiança dos beneficiários, qualidade dos serviços. Desta forma, uma avaliação custo-benefício é importante e consegue mensurar a sua eficácia, porém, não necessariamente a sua efetividade.

Quanto à metodologia das aulas, observou-se que, durante os períodos letivos, alguns professores formadores ofereciam tarefas longas durante os encontros e todas as demandas durante o período sem aulas não permitiam que eles se dedicassem às atividades recomendadas, desta forma, os cursistas não conseguiam fazer as leituras por estarem num período de trabalho e não de estudo.

Além disso, com a análise dos dados, percebeu-se que o quesito Biblioteca, incluindo seu acervo e empréstimos obteve destaque, seguido dos laboratórios de informática e dos recursos áudio visuais. Entre os itens de infraestrutura que merecem uma melhor atenção por parte da UEFS, estão: as condições das salas de aula, incluindo-se cadeiras, ventilação e iluminação.

Nos processos de formulação de políticas públicas, os elementos confiança e suporte, apresentam-se também importantes, para explicar sua capacidade de atingir efetivamente os objetivos, uma vez que a ausência de algum destes pode figurar como causa de insucesso em políticas. Suporte e confiança devem estar baseadas entre as partes diretamente interessadas, entre a população e também entre as lideranças políticas. Especificamente no quesito confiança, o PARFOR UEFS, de forma acertada, reserva à sua execução, reconhecimento por parte da sociedade, tanto no quesito solidez moral, quanto na sua capacidade de operacionalizar as ações previstas no Plano.

Questionados sobre os motivos que os levaram a fazer o curso, as respostas foram as mais diversas possíveis, envolvendo escolhas profissionais e também pessoais. Algumas respostas deixam transparecer, inclusive, a confiança da comunidade nos cursos ofertados

pela UEFS. Destaque é dado para a resposta à pergunta “as atividades do curso contribuíram para a melhoria de sua prática pedagógica?”. 100% dos egressos respondeu “SIM”

5. CONCLUSÃO

São perceptíveis os esforços da UEFS no sentido de melhorar sua gestão do PARFOR. Mesmo admitindo que existiram e existam dificuldades internas e externas ao Plano, elas buscaram ser superadas. Na visão dos entrevistados, o Plano foi e tem sido executado de acordo ao esperado e vem atendendo aos objetivos gerais do PARFOR e com algumas ações já implementadas, a exemplo das viagens de campo e a participação em eventos acadêmicos apoiados pela UEFS através da disponibilização de ônibus para os cursistas.

Ao final das entrevistas e análise dos questionários, foi possível traçar um panorama real do PARFOR UEFS, com todas as suas fragilidades e oportunidades de melhoria. Percebeu-se que o financiamento do Plano apresentou-se como um fator que, mesmo não estando equilibrado às demandas, não se configurou como empecilho para o andamento das atividades. As entrevistas e as respostas aos questionários ratificaram o empenho que os cursistas dedicaram aos seus cursos, mesmo sem o apoio das Secretarias de Educação, fator também apontado, por todas as classes de entrevistados, como deficitário dentro do compromisso assumido pelas Prefeituras.

A verificação do seu desempenho e possíveis ajustes de execução, ocorrem, didaticamente, na etapa do monitoramento e avaliação. Desta forma, as políticas devem fornecer informações que possibilitem ao tomador de decisões correção de rumos. Neste momento, critérios como equidade e satisfação do usuário também podem ser estabelecidos para uma melhor avaliação da política. O processo de acompanhamento deve gerar informações, pautadas em evidências, sobre as mudanças provenientes das ações implementadas. Desta forma, a avaliação sistemática das práticas pedagógicas e de gestão das turmas ofertadas pelo PARFOR se constitui em uma atividade que ainda requer esforços por parte da UEFS. Além disso, a necessidade de oferta da formação continuada foi perceptível, de forma bastante clara, nas falas dos gestores do PARFOR e essa demanda foi reforçada nas respostas dos egressos aos questionários e se configura em uma ação de fundamental importância para a UEFS.

As mais diversas ações de formação de professores, configuradas como de caráter emergencial, têm registro já no início da década de 1990, seja através de atividades institucionalizadas com a criação de programas oficiais de governos em nível federal seja em nível estadual. A proposta de formação não deveria ter caráter temporário, por se tratar de um processo contínuo de aperfeiçoamento, se, o que se pretende, é qualificar os quadros de professores das redes públicas do país.

Em relação a adoção, por parte da UEFS, de uma política interna de suporte ao PARFOR, para as próximas turmas, será preciso buscar a integração entre os cursos, especialmente as mesmas licenciaturas ofertadas nos cursos regulares.

Ao fim, pode-se afirmar que, mesmo sem a utilização de ferramentas objetivas de acompanhamento das suas ações, a UEFS, através do seu programa de formação de professores em exercício tem contribuído para minorar as desigualdades educacionais no estado da Bahia, ofertando cursos de graduação a profissionais do magistério dos diversos municípios do seu entorno.

- 1- A Plataforma Freire é um portal gerenciado do Ministério da Educação que tem como objetivo, ajudar na execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Nesta plataforma, os professores, no exercício do magistério da educação básica da rede pública de ensino, cadastram seus currículos, escolhem dentre os cursos disponíveis (presenciais ou a distância) o que deseja fazer e as Secretarias municipais ou estaduais validam as inscrições.

REFERÊNCIAS

Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante, volume 1. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32688&Itemid=433> Acesso em 01 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2018.

_____. Lei nº 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 20 de maio de 2018.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 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 <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de maio de 2018.

CAPES/PARFOR Presencial. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 28 de maio de 2018

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**; tradução de Clave Comunicações e Recursos Humanos – Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Censo da Educação Superior: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2014**. Brasília: O Instituto 2015. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017.** Brasília: O Instituto 2018. Disponível em:
< <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, 87, JULHO 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em 13 de junho de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Pedagógico Institucional** – PPI/UEFS – Políticas de ensino de graduação 2011-2015 – UEFS, 2015.