

A AVALIAÇÃO LONGITUDINAL NO PARFOR PARÁ: LEITURA DE UMA REALIDADE

Janae Gonçalves¹
Ocimar Marcelo Souza de Carvalho²
Glaucia de Nazaré Baía e Silva³

RESUMO

Avaliar é estabelecer diálogos com variados caminhos sempre com grandes desafios. Esse artigo traz um relato de duas pesquisas, de duas experiências avaliativas, que tiveram como propósito analisar as contribuições do PARFOR, na educação básica no Estado do Pará. Ambas pesquisas foram demandadas pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF). Em 2012, foi instituída a Comissão de Avaliação Interinstitucional para avaliar o PARFOR, a comissão realizou três projetos avaliativos, entre 2012 e 2016, aqui apresentaremos apenas dois projetos avaliativos. O primeiro constituiu-se de uma pesquisa empírica nos polos em que os cursos do PARFOR foram instalados e o segundo de uma pesquisa documental. A pesquisa empírica buscou perceber os impactos da formação em serviço, pela infraestrutura e pela gestão dispensada à política de formação e a segunda, a pesquisa documental, analisou 28 Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura (PPC) das Instituições formadoras participantes do PARFOR – Pará. As pesquisas tiveram abordagem qualitativa e características de estudo do tipo descritivo. Defende-se que os cursos do PARFOR precisam aproveitar os resultados evidenciados pelas pesquisas, visto que as dimensões analisadas indicam avaliação satisfatória, tanto para os professores-formadores quanto para os professores-alunos.

1 E-mail: janaegm@gmail.com

2 E-mail: ocimarclo@gmail.com

3 E-mail: glauciabaia@yahoo.com.br

Palavras chaves: Educação. Formação de Professores. Projeto Pedagógico de Curso. Formação em Serviço.

RESUMEN

Evaluar es establecer diálogos con vários caminos, siempre con grandes desafíos. Este artículo aporta un informe de dos investigaciones, dos experiencias evaluativas, que tuvo como propósito analizar las contribuciones de PARFOR, en la educación básica en el estado de Pará. Ambos estudios fueron exigidos por el foro permanente del estado para apoyar la educación del profesor (FORPROF). En 2012, se constituyó el Comité de evaluación para evaluar el PARFOR institucional, la Comisión llevó a cabo tres proyectos de evaluación, entre 2012 y 2016, aquí presentamos sólo dos proyectos de evaluación. El primero consistió en una investigación empírica en los polos donde se instalaron los cursos PARFOR y el segundo un documental de investigación. La investigación empírica buscaba comprender los impactos de la formación en servicio, por la infraestructura y por la gestión de la política de formación y la segunda investigación documental, analiza 28 proyectos pedagógicos de graduación (PPC) de instituciones de formación participantes PARFOR – Pará. Las investigaciones tuvieron enfoque cualitativo y característica de tipo descriptivo. Sostiene que los cursos PARFOR deben aprovechar los resultados evidenciados por las investigaciones, ya que las dimensiones analizadas indican evaluación satisfactoria, tanto para los profesores formadores como para profesores-estudiantes.

Palabras clave: Educación. Formación de los docentes. Proyecto pedagógico del curso. Formación en el empleo.

INTRODUÇÃO

No Pará, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) adquiriu proporções gigantescas na formação de professores em serviço. Atingiu cerca de 22.000 pro-

fessores das redes públicas de ensino, em mais de 632 turmas, nas seis instituições públicas de ensino superior do Estado – Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Foram atingidos 100% dos 144 municípios paraenses, professores-alunos de todas as cidades foram ou encontram-se matriculados em um dos cursos ofertados pelo PARFOR. Esse quantitativo de matrícula e interiorização é reconhecido nacionalmente, é o maior índice do Brasil. O êxito quantitativo ensejou a necessidade de realizar um processo longitudinal de avaliação, perceber ou investigar o aspecto qualitativo da formação de professores. Olhar para o PARFOR, definir as dimensões e revelar suas contribuições ou suas lacunas na formação de professores da educação básica foi o que desafiou o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF-PA) a instituir a Comissão de Avaliação, composta por representante de cada Instituição de Ensino Superior participante do programa e mais dois representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA).

Segundo dados coletados no Censo Escolar, em 2009, no Pará, cerca de 67.000 professores não possuíam licenciatura ou atuavam em área diferente de sua formação inicial. O déficit na formação de professores também existia no cenário nacional. Para enfrentar esta realidade o Governo Federal criou o PARFOR e posteriormente os objetivos do programa foram incorporados ao Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 15 de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, 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, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL,

2014)

Para Sobrinho (2003), a avaliação como campo importante e fundamental na educação, tornou-se atividade de interesse público e prática político-pedagógica. Assim, a avaliação dos PPC e a pesquisa empírica nos polos fez-se por reconhecer a importância do PARFOR, como programa de formação de professores em serviço, para o contexto político e social do Pará, como tentativa de reverter os baixos índices de desenvolvimento educacional.

1 IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO

A avaliação tomou como princípio a efetividade acadêmica e social do PARFOR e a eficiência das IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior) do Pará, em oferecer formação de qualidade conforme as condições estabelecidas pelo Plano e às características próprias do Estado. A reflexão sobre a implantação e o desenvolvimento, além de lançar um olhar sobre o impacto do PARFOR na gestão da formação em serviço, buscou inferir as modificações na prática pedagógica dos professores-alunos, sob a ótica dos sujeitos em formação, dos professores-formadores e dos gestores públicos (IPES e Secretarias de Educação – municipais e estadual). Um dos desafios para a realização da pesquisa empírica foi a geografia do Estado, de 1.200.000 km² entrecortados de rios, pelo número de polos e turmas ofertadas.

Na primeira proposta, em 2012, a Comissão de Avaliação investigou o funcionamento do PARFOR no Pará e os impactos na melhoria da gestão da formação em serviço. Em 2014, buscou-se olhar os projetos pedagógicos de cursos, questionando se os PPC respondem aos princípios e às diretrizes do PARFOR? Se os PPC do PARFOR diferenciavam-se daqueles executados nos demais cursos de licenciatura ofertados pelas IPES?

Na primeira avaliação (2012), o grupo de avaliadores constituiu-se de seis (06) representantes de cada IPES participan-

te⁴ do PARFOR e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) indicou 08 (oito) avaliadores, num total de 38 (trinta e oito) com os critérios: possuir ligação institucional com a IPES ou SEDUC; possuir no mínimo Curso de Especialização; possuir ligação com o PARFOR. Os avaliadores foram devidamente orientados pela Comissão de Avaliação, em uma formação específica para este fim, realizada na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). O acesso dos avaliadores aos instrumentos de avaliação foi feito por meio da plataforma *Moodle*.

Na segunda pesquisa (2014), o número de Projetos Pedagógicos analisado foi de 30% do total de cursos ofertados. Contudo, a comissão decidiu avaliar, especialmente, o curso de Pedagogia de todas as instituições, uma vez que este curso é o que reúne o maior quantitativo de matrículas do PARFOR, a escolha dos demais cursos foi aleatória. Cada IPES indicou 03 (três) avaliadores, entre docentes e técnicos de nível superior, com experiência em elaboração e análise de projetos pedagógicos totalizando 15 (quinze) avaliadores, para 28 PPC.

As análises dos dados voltaram-se aos impactos da política de formação de professores, em serviço, através do PARFOR, com os quais se buscou as inferências, sob a ótica do docente e dos gestores públicos municipais, das possíveis modificações na prática pedagógica dos professores a partir do ingresso no programa. Assim perguntou-se no instrumento: *Como funcionam os cursos promovidos pelas IPES? Como se desenvolvem as práticas docentes dos professores-formadores do PARFOR? Quais as fragilidades e potencialidades da oferta de cursos do PARFOR? Qual o impacto na qualidade da aula do Professor-Aluno?*

Para Sobrinho (2003, p.24), a avaliação ao descrever resultados, também, possibilita avaliar “as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais”. Neste sentido, com os conhecimentos obtidos, procurou-se melhorar o processo e os procedimentos desenvolvidos em cada etapa, com o objetivo de garantir maior

4 A UNIFESSPA não participou desta etapa, pois ingressou no PARFOR em 2014.

efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino.

O processo se caracterizou pelo interesse em acompanhar o desenvolvimento do Programa, seus aspectos e segmentos envolvidos, assim como, mapear as dificuldades existentes, tendo em vista às melhorias de suas ações. Foram tratadas as características e peculiaridades locais, que influenciavam no desenvolvimento/funcionamento dos cursos. Desta forma, “a avaliação é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa” (SOBRINHO, 2003, p. 21).

Temos plena consciência de que ambos os trabalhos trouxeram mudanças significativas no nosso entendimento quanto à pesquisa científica gerada, naquilo que Lessard (2011) defende como interface problemática de pesquisas com as políticas públicas. Realizamos as pesquisas e queremos produzir conhecimento científico⁵ para a implementação de políticas públicas de formação em serviço no estado. Comungamos com Lessard (2011) quando diz que a interface tem vários papéis, como o de:

precisar o ponto em que se está em relação a uma questão politicamente significativa [...] reduzir a complexidade de um campo de pesquisa a um subconjunto de propostas utilizáveis para a resolução de um problema politicamente definido, isto é integrado numa agenda e num contexto político particular. (LESSARD, 2011, p. 56)

A avaliação fez-se dentro das características de estudo do tipo descritivo, com abordagem qualitativa de um estudo longitudinal⁶ (BABBIE, 2003). Segundo Gil (2010), as pesquisas deste tipo têm como objetivo a descrição das características de deter-

5 Lessard (2011, p. 47/51) define esse tipo de pesquisa no Modo 2, como aquela que se “caracteriza por uma preocupação com a pertinência social”, ou seja, novos paradigmas e modos de compartilhamento do saber, os chamados ‘Think Tanks’, compreendidos como grandes centros de formação, processamento e disseminação de ideias, opiniões e conhecimentos.

6 Permitem análise de dados ao longo do tempo (BABBIE, 2003, p. 55). No caso apresentado, realizamos três versões de projeto de avaliação do PARFOR, sobre a implementação, projetos vinculados ao Programa e avaliação dos egressos, de 2012 a 2017.

minada população e podem ser elaboradas também com o objetivo de identificar possíveis relações entre variáveis. A primeira pesquisa, em 2012, teve como ênfase a pesquisa empírica, de levantamento: Segundo Gil (2010) essas pesquisas caracterizam-se pela interrogação direta às pessoas para o conhecimento direto da realidade. A construção dos instrumentos foi de forma coletiva, com a Comissão de Avaliação do PARFOR, aprovada em reunião do Fórum. As metas do processo de avaliação foram:

01) Construir instrumento para consulta a gestores, professores-formadores e professores-alunos do PARFOR/Pará; 02) Aplicar Instrumento de Avaliação a comunidade educacional envolvida no PARFOR/Pará; 03) Descrever as fragilidades e potencialidades da oferta de cursos pelas IPES do Pará no PARFOR; 04) Identificar o impacto do estudo nos Cursos do PARFOR/Pará na qualidade da aula do Professor-Aluno; 05) Conhecer as práticas docentes dos professores-formadores do PARFOR; 06) Levantar e sistematizar informações sobre o funcionamento dos cursos promovidos pelas IPES; 07) Elaborar relatórios a respeito do andamento dos cursos no sentido de favorecer o acompanhamento e intervenção no ensino ofertado pelas IPES. (PARÁ, 2013, p.12)

A pesquisa considerou as especificidades e levou em conta, além das dimensões apontadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), outras que não pertenciam ao contexto dos cursos ofertados rotineiramente nas IPES, visto que, as características do PARFOR, é de programa diferenciado, desenvolvido, em muitos casos, fora do espaço físico das Instituições formadoras. Assim, o instrumento da pesquisa empírica de levantamento cobriu uma extensão que permitiu um olhar diferenciado sobre a formação no PARFOR, abrangendo aquelas dimensões pré-definidas: “Dimensão 1: Orçamento e Gestão do PARFOR; Dimensão 2: Organização Didático Pedagógica; Dimensão 3: Corpo Docente; Dimensão 4: Administração Acadêmica; Dimensão 5: Instalações Físicas e Funciona-

mento do; Dimensão 6: Incentivo ao acesso e permanência; Dimensão 7: Efeito da Formação na atuação”. (PARÁ, 2013, p. 14)

Levantou-se informações de natureza descritiva sobre as opiniões de 71 (setenta e um) apoios locais; 32 Secretários Municipais de Educação; 257 Professores-formadores e 161 turmas, totalizando 28% das turmas existentes até julho de 2012 e aproximadamente 5.635 (cinco mil, seiscentos e trinta e cinco) alunos, os quais trataram do desenvolvimento do Programa, de 2010 a 2012. A definição do coorte obedeceu aos princípios de possibilidade de acesso à turma; aleatoriedade e distribuição geográfica das turmas. Porém, para esse artigo abordamos as respostas apenas de dois sujeitos: professor-formadores e professores-alunos.

Da Dimensão 1 foi possível verificar: “*Orçamento e Gestão*”, que 86% dos professores-formadores declararam receber bolsas de forma regular, porém havia muita reclamação de atraso. Quanto às atividades de orientação sobre o PARFOR, 76% dos afirmaram que as Instituições Formadoras realizavam as atividades, seminários e encontros formativos. Quanto aos textos das aulas 96% afirmaram entregar em tempo hábil. Com relação aos recursos didáticos de apoio, 72% disseram ser suficientes para as atividades didático-pedagógicas.

Quando perguntamos sobre o material apostilado, a maioria (87%) afirmou entregar os textos de apoio, impressos, antes ou no primeiro dia de aula. Os demais afirmaram receber o material impresso com atraso, após o início das aulas. As respostas dos professores-alunos indicaram que os coordenadores dos cursos e a coordenação geral do PARFOR deveriam dar atenção à qualidade do material impresso. Apenas 55% dos professores-alunos a consideraram satisfatória. Quanto à ajuda de custo para cursarem o PARFOR, apenas 23% dos professores-alunos afirmaram receber algum auxílio de seu Município. A maioria afirmou não receber qualquer auxílio. As respostas parecem não avaliar o impacto de suas liberações nas finanças dos Municípios, outros che-

gam a contratar docentes para ministrarem aulas em suas turmas durante o período do PARFOR.

Da Dimensão 2 - “Didático-pedagógica” - o Projeto Pedagógico de Curso era de conhecimento de 72% dos professores-formadores, enquanto que os demais afirmaram não conhecer o Projeto Pedagógico do Curso. No que tange às disciplinas ministradas, ficou constatado que elas possuem carga horária suficiente para cumprir a programação prevista, numa porcentagem de 83%. Sobre o Estágio Supervisionado, 204 deixaram em branco ou escreveram “não sei avaliar”. Podemos constatar em resposta à questão que provavelmente apenas 11% já tinham atuado como professores formadores no estágio.

Para Zabalza (2014, p.98) ao estágio cabem três aspectos que devem dar-lhe sentido formativo: “Uma formação que não se reduz à aprendizagem mecânica dos conteúdos disciplinares, mas que se estende a âmbitos que ultrapassam o acadêmico [...] uma diferente relação entre teoria e prática [...] enriquecer e diversificar as experiências formativas”. Para Pimenta e Lima (2011) apontam que o professor orientador do estágio deve refletir sobre as experiências que os professores-alunos trazem e projetar novos conhecimentos que ressignifiquem as suas práticas.

Segundo os professores-alunos o fluxo de comunicação era boa em 50% das respostas, as demais embora tenham apontado como problemático, não especificaram quais aspectos impediam a comunicação de ser efetiva. Outra resposta, com metade de apontamentos foi sobre os critérios seletivos, em que 50% apontaram conhecer os critérios seletivos, os demais desconheciam como foram selecionados para ingressar no PARFOR. Cabe esclarecer que no PARFOR-PA, não há provas, existem 10 critérios de seleção.

Outro item desconhecido pelos professores-alunos era o PPC. Dos que responderam, 61% apontaram que não conheciam os projetos de cursos. Quanto à carga horária das disciplinas, 71% indicaram ser suficiente às disciplinas, 29% indicaram insatisfação. Há aproveitamento da experiência docente do professor-aluno como componente curricular, segundo 79% dos parti-

cipantes da avaliação.

No período da avaliação, apenas 40% das turmas participavam de ações de estágio. As ações de estágio mais citadas foi a observação da gestão, da estrutura física da escola, do ensino em sala de aula, seguida da intervenção, na forma de participação e regência; elaboração e participação em projetos. Para 69% dos professores-alunos o Estágio Supervisionado ocorreu em ambiente com infraestrutura adequada. Para Pimenta e Lima (2011) o sentido estágio supervisionado está condizente quando

O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana. (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 126)

Ao perguntar sobre o tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão”, as respostas apontaram que 48% dos professores-formadores afirmaram realizar ações de pesquisa em sua disciplina ou no curso. Entre as respostas citam-se as palavras deles como constam nos instrumentos de pesquisa:

pesquisa e aula de campo; pesquisa qualitativa acerca da postura crítica dos temas propostos; apenas oriento os alunos a realizarem, porque não dá tempo; problematiza-se um assunto e pede se há pesquisa de forma dirigida; elaboração de artigo a partir da experiência; visitas a lugares onde se possa observar fenômenos que ilustrem as aulas teóricas. (PARÁ, 2013, p 25)

Quanto ao tema Pesquisa, as respostas dos professores-alunos corroboram as afirmações dos professores formadores. Das citações, há o entendimento de Pesquisa como atividade de ensino, não como tripé da formação com a extensão universitária. Houve apenas uma resposta com a afirmação de participação em projeto de pesquisa. As demais apareceram como atividade de ensino, pesquisa biblio-

gráfica, pesquisa na internet e as pesquisas de campo com levantamento em museus, mercados, comunidades, escolas e prédios históricos e em temas variados, como economia, cultura, história da educação, reserva ambiental, lazer, ginástica, esporte, letramento, meio ambiente, programa para idosos”. (PARÁ, 2013, p. 54)

O tipo de pesquisa relatado pode ser considerado pedagógico, como estratégias de ensino e aprendizagem. A esse respeito Freire declarou que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2011, p. 30). Porém, o que se esperava era existência de projetos de pesquisa científica, o que não ocorreu.

A Extensão apareceu com respostas parecidas as dos professores-formadores, ou seja, 70% indicavam a não existência de uma ação mais efetiva no que diz respeito à política de extensão universitária. O Plano Nacional de Extensão Universitária traz o seguinte conceito:

é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITARIA, 2001, p.5)

Pelo exposto, podemos afirmar que a formação docente em serviço foi em parte fragilizada, em relação ao tripé “ensino, pesquisa e extensão”, visto que mesmo com os 30% que declaram participar das atividades de extensão, o plano nacional, citado acima, comprova que deve haver uma via de mão dupla e com as atividades realizadas não foi viabilizada a extensão de fato, tanto pelo viés cultural quanto científico.

Quanto aos *conteúdos*, 97% dos professores-formadores responderam que foram ministrados de forma contextualizada e problematizadora. Algumas respostas foram: “*aula expositiva*,

seminários, filmes, laboratório, apostila fornecida pelo PARFOR, textos complementares, livros, artigos, vídeos, estudo dirigido, confecção de materiais didáticos, resolução de problemas”. Os professores-formadores responderam, que os planos de ensino são entregues em tempo hábil (PARÁ, 2012, p 28). Para 95% dos professores-alunos os conteúdos curriculares são ministrados de forma contextualizada e problematizadora e 96% apontam a apresentação dos planos de ensino por parte dos professores-formadores.

Em relação aos *procedimentos de ensino* nas aulas, 87% dos professores-formadores declararam que trabalhavam, entre outras atividades com: aula expositiva dialogada; demonstrações experimentais e simulações; teatros; experimentos feitos pelos alunos e exercícios; trabalhos em grupo; pesquisa e aula de campo; uso de equipamentos áudio visuais; recursos midiáticos; textos. (PARÁ, 2013, p 28)

Tem-se que 236 professores-formadores citaram que fazem uso de *procedimentos de avaliação* os quais são citados: atividade em grupo, teste individual; resolução de exercícios; avaliação contínua e diversificada; participação nos debates; apresentação dos textos; relatório; seminários; participação e manifestações; avaliação individual; avaliação contínua e processual com base na participação dos alunos; entre outros. (PARÁ, 2013, p. 29)

De acordo com o relatório, para os professores-alunos, os procedimentos de avaliação empregados pelos professores-formadores podem ser classificados em dois grupos: 1) atividades de avaliação propriamente ditas; 2) atividades de ensino utilizadas como avaliação. Porém, a prova escrita, realizada de forma individual é o principal instrumento de avaliação utilizado pelos professores-formadores do PARFOR. Ao segundo posto, concorrem duas estratégias de ensino: o seminário e a produção de textos. (PARÁ, 2013, p. 59)

Têm-se os seguintes materiais didáticos utilizados: *“quadro branco; projetor multimídia; computador; livros; apostilas didáticas; revistas; CD-ROM; DVD; vídeos aulas; caixa acústica; TV; laboratórios de informática; cartas topográficas; entre outros*”.

Sobre a qualidade do *material impresso*, de responsabilidade das IPES, tivemos as respostas de 81% dos professores-formadores que afirmaram a qualidade do material impresso como satisfatória. Porém, 19% disseram que a qualidade deixava a desejar, no que diz respeito à visualização textual ali exposto.

As atividades a distância são realizadas por 58% dos professores formadores de diversas formas, aqui descritas: “pesquisa monográfica; elaboração de resenha via internet; trabalhos que ficam para serem entregues depois; resenhas; envio de notícias recentes referentes aos assuntos da disciplina ministrada e principalmente sobre o curso via e-mail; as orientações de elaboração de projetos são feitas também através de correio eletrônico; entre outros”. Porém, 42% disseram não realizar atividade a distância. Este dado é relevante, pois nos cursos do PARFOR deveriam ser administrados 20% do curso a distância, conforme determinação legal. Nas respostas verificou-se que não foi apresentada nenhuma plataforma específica para a realização dessas tarefas, porém, nas respostas os professores-alunos a plataforma *moodle* apareceu para apenas duas instituições.

A participação dos professores-alunos em Atividades Complementares, de acordo com as respostas, ocorre com mais frequência em eventos na sede do município em que trabalham ou estudam. No entanto, esses momentos são raros. E são os professores-formadores, mais do que os coordenadores de curso e as IPES, os maiores incentivadores para comparecem a congressos, seminários, palestras, oficinas, excursões, minicursos e outras atividades acadêmicas.

Da Dimensão 3 – Corpo Docente - uma parcela significativa dos professores-formadores, ou seja, 70%, teve conhecimento de como era realizada a seleção para dar aula no PARFOR, porém 30% não soube explicar os critérios. Da Dimensão 4 – Administração Acadêmica - 99% afirmaram apresentar a frequência e os conceitos finais, no prazo estabelecido pela Coordenação. Porém, os cursistas afirmaram não satisfatório o fluxo de informações acadêmicas, como a divulgação dos conceitos finais, a emissão de declaração e histórico e o conhecimento prévio dos módulos de disciplinas. Ainda que pouco mais da metade dos

professores-alunos o julguem positivamente, o número de insatisfeitos é elevado (44%).

Da Dimensão 5 – Instalações Físicas e Funcionamento dos Polos – 66% dos professores-formadores afirmaram que o polo tem sala de professor, porém, alguns lugares, é pequena e desconfortável. Aqui, 83 professores formadores disseram não haver sala para professor no polo. Dos 55% respondentes, a sala do professor dispõe de mobiliário e equipamentos adequados, inclusive computadores para acesso à Internet, porém 45% responderam *Não*. Quase a metade dos participantes declararam a falta de internet, que não há computadores o suficiente para a formação. Dos que responderam 51%, disseram que o polo onde atuavam possuía sala de reunião. Contudo, há afirmação de que: *“há somente a sala de coordenação; apenas uma sala para diversas funções”*. Numa porcentagem de 49% se afirma que os polos não possuem sala de reunião. (PARÁ, 2013, p. 35)

As condições físicas das salas de aula eram satisfatórias para 61%. Citamos aqui o que foi escrito por um professor: *“sempre limpa e refrigerada; excelente”*. Os demais colocam que não e relatam quais seriam estas condições: *“cadeiras desconfortáveis; salas com paredes vazadas, dificultando a projeção de filmes; sala sem climatização dificultando o aprendizado do aluno devido ao calor; muitas salas do polo necessitam de reforma; as salas não possuem acesso à internet; iluminação ruim, barulho externo”* (PARÁ, 2013, p. 36). Já 43% dos professores-alunos não consideravam satisfatórias as condições físicas das salas de aula para o trabalho pedagógico. Reclamaram das salas onde estudaram. Pouco mais da metade das salas de aula do PARFOR tem infraestrutura adequada. É muito pouco. Quanto a laboratórios, 51% afirmaram que não dispunham de laboratórios para realização de aulas práticas, enquanto que 49% afirmaram que havia condições para as atividades dessa natureza.

Cerca de 40% dos professores-alunos declararam que não têm acesso às tecnologias de informática e comunicação no decorrer do curso. No que tange ao mobiliário, equipamentos e material de consumo disponíveis nos laboratórios viu-se que 52% afirmaram que atendiam aos objetivos das aulas. Enquanto que

48% diziam que havia poucos equipamentos e que precisam de manutenção e reposição.

Para 67% dos respondentes, as instalações sanitárias do Polo estavam em condições satisfatórias de uso. Para 33%, porém, as condições foram descritas como: *“muito ruins; a limpeza às vezes não está satisfatória; banheiros muito sujos; falta detergente para lavar as mãos”*. Para professores-alunos 55% consideravam estudar em Polos com instalações sanitárias em condições satisfatórias de uso, 45% dos sujeitos afirmaram que não.

Tem-se que 67% responderam que o Polo dispõe de cantina para alimentação, os demais responderam não. Porém, 65% apontam que a cantina está em boas condições de higiene, conservação e comodidade. E segundo 38% dos professores-alunos, as cantinas existentes precisam melhorar suas condições de higiene, conservação e comodidade aos usuários.

Quanto às condições e funcionamento de biblioteca, 59% dos professores-formadores disseram que no polo havia biblioteca. Se o espaço e mobiliário eram apropriados 56% declararam sim, enquanto 43% declaram apropriados para estudo. Quanto ao número de títulos, 67% afirmaram não haver títulos disponíveis e suficientes para consulta e empréstimos durante as aulas, além disso disseram: *“alguns municípios possuem um considerável número de turmas, portanto poderia dispor de biblioteca específica; Tem biblioteca do município sem material (livros voltados para o curso)”*. (PARÁ, 2013, p. 41)

No que diz respeito ao funcionamento do polo, o equivalente a 89% afirmaram que o atendimento do pessoal de apoio operacional era satisfatório, para atender às demandas. Apresenta-se algumas citações dos professores formadores: *“as funcionárias são atenciosas e prestativas; fui bem atendido pela coordenação local; todos cooperam para o bom andamento do curso, desde a secretária até serviços gerais”*. Os professores-alunos declararam que era razoável o atendimento das necessidades dos discentes, pelas coordenações de curso. Porém, para 61% dos professores-alunos, os coordenadores têm executado ações de orientação, atendimento extraclasse e apoio pedagógico.

Perguntou-se sobre o tempo e meio de transportes utilizados para deslocamento até o polo. Nas respostas dos professores-alunos, apresentam-se variados tipos de transporte: terrestre, marítimo e aéreo, o mesmo revelou-se nas respostas dos formadores. O tempo se dava em minutos ou horas, de até 48 horas. Dependendo da época do ano, o tempo de viagem poderia ser maior ou menor, durante o período das chuvas, gastava-se 12 h para chegar ao polo, contra 08 h no verão, por exemplo.

Quanto aos impactos na formação, o curso provocou mudanças na forma como os professores-alunos ensinam, avaliam e se relacionam com seus alunos, em 100% deles. Os impactos na prática do professor-aluno se deram nas práticas de ensino e avaliação. Declararam melhoramento no preparo das aulas e das atividades para os discentes.

Segundo os sujeitos ouvidos, isso ocorre porque exercitam métodos pedagógicos diferenciados e adquirem novos conhecimentos durante as aulas do PARFOR, tornando-os mais lúdicos e menos conteudistas. Isso provocou mudanças, na forma como participavam das atividades nas Escolas. Quanto aos planos dos professores-alunos após o PARFOR, responderam que pretendem avançar nos estudos, em nível de formação continuada e pós-graduação. Muitos pretendem fazer especialização, mestrado e doutorado. As valorizações profissional e financeira fazem parte de seus planos, como também atuar na área educacional de forma mais eficiente, melhorando a prática pedagógica.

Como já apresentado no início do artigo, a segunda pesquisa foi documental, a qual se valeu de documentos internos das instituições de ensino, mais especificamente os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do PARFOR/Pará. Analisou-se 28 Projetos Pedagógicos e suas regulamentações internas.

O objetivo da avaliação foi analisar os PPC, visualizando a organização das propostas pedagógicas dos Cursos oferecidos pelo PARFOR, e sua adequação aos dispositivos legais e às diretrizes da política nacional de formação de professores.

Aqui apresentamos parte do relatório, no qual descrevemos a metodologia e os resultados. Os projetos pedagógicos

analisados foram os dos cursos da UFPA, UEPA, UFRA, IFPA e UFOPA. A Comissão elaborou uma proposta na perspectiva defendida por Sobrinho (2003): o processo não se restringe a descrever os resultados obtidos, mas avalia as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino.

Foram investigadas as peculiaridades dos PPC, à luz do Decreto Presidencial nº 6.755/09, das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e outros dispositivos legais relacionados aos cursos de licenciatura, inclusive àqueles próprios das IPES. Para compor o instrumento de análise, a Comissão de Avaliação tomou como referência os princípios, as dimensões e os indicadores do SINAES, além de elementos da realidade local dos cursos do PARFOR, para, desta forma, termos uma avaliação “como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa” (SOBRINHO, 2003, p. 21).

A avaliação pautou-se em princípios definidos pelo FORPROF, quais sejam: **respeito à identidade das IPES** e suas características próprias de formação; **legitimidade**, mediante metodologia capaz de conferir fidedignidade e significado às informações coletadas; **reconhecimento** pelas IPES da legitimidade do processo; responsabilidade social; reconhecimento da diversidade do PARFOR; continuidade; Compromisso formativo.

O questionário guia da leitura analítica dos projetos constituiu-se de 36 questões acerca de 15 categorias agrupadas em quatro dimensões de análise, assim nominadas: **Diretrizes do Curso**; Organização Curricular; Atividades Curriculares; Gestão do PPC. Buscou-se nos PPC a Identificação do Curso. Assim, primeiramente, registrou-se o nome do Curso, a IPES que oferta o Curso, o(s) Município(s) de oferta do Curso, o número de vagas anuais, a duração mínima, a duração máxima e a carga horária do Curso.

Na Dimensão 1, foram analisadas as diretrizes do Curso

em relação às Bases Conceituais, aos Princípios Norteadores, ao Perfil do Egresso e aos Procedimentos Metodológicos de ensino e avaliação da aprendizagem. Na Dimensão 2, foram analisados seis aspectos. Indagou-se sobre a forma organização do currículo, a descrição da finalidade e conteúdo da forma de organização adotada, a distribuição das 400h de prática como componente curricular, como preconizada pela Resolução nº 02/2002, do CNE, a forma de desenvolvimento das atividades relacionadas a essa carga horária, a coerência entre a prática como componente curricular e as bases legais, a integração, inclusão ou inserção explícita no texto do PPC e no desenho curricular de temas relacionados à Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Decreto nº 4.281/2002 e Resolução CNE nº 2/2012), História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Resolução CNE nº 01/2004, Parecer CNE nº 03/2004 e Lei nº 11.645/2008), Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 1/2012) e Educação Inclusiva (Lei nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.626/2005). (PARÁ, 2015)

Na Dimensão 3 foram selecionadas: o Estágio Supervisionado, as Atividades Complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso. Na Dimensão 4, da gestão do projeto pedagógico, foram analisados o Planejamento do Trabalho Docente e a própria Avaliação do PPC. As análises revelam as impressões ditas pelos profissionais que avaliaram os documentos e as revalidações da comissão.

Quanto à Identificação do Curso, eram sete os aspectos a serem listados do PPC: registrou-se a ausência de informação sobre os municípios em que seis cursos são ofertados e sobre o número de vagas anuais em quatro cursos. Enquanto a duração mínima do curso não foi citada no relatório de avaliação de um projeto, a duração máxima está ausente ou não atende ao Edital SESu-MEC nº 04/1997, por ultrapassar 50% da duração mínima, em onze dos 27 projetos entre os 28 avaliados.

Na apreciação dos resultados das dimensões 1 a 4, além do *SIM* e do *NÃO*, consta a legenda *EM PARTE*, de modo a indicar que o PPC responde de forma incompleta ou inconclusa às questões assim percebidas pelos avaliadores. Em suma, *SIM*,

NÃO e EM PARTE indicam ao leitor a qualidade, ou em que medida os aspectos observados e criticados estão contemplados no PPC. A Comissão optou por essa forma sintética da análise, porque propicia uma compreensão mais rápida, objetiva e visual das fragilidades do texto, como também dos aspectos descritos e ali informados – ou não.

Na Dimensão 1 – Diretrizes do Curso entenda-se por *bases conceituais* a exposição dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que sustentam a proposta do curso. Refina-se a orientação da proposta do curso os *princípios curriculares*, sejam aqueles apontados pela Instituição nos parâmetros que estabelece para os seus cursos de Licenciatura, sejam aqueles que a comissão elaboradora do PPC abstrai do conhecimento pedagógico. A definição clara e completa, ainda que sucinta das *bases conceituais* e dos *princípios curriculares* dão matéria aos professores-formadores para o planejamento das ações de ensino e definição e aplicação dos procedimentos de avaliação.

As bases conceituais e os princípios curriculares estão definidas de forma satisfatória (plena e em parte) em 23 e 25 projetos, respectivamente. Preocupa o fato de cinco projetos não definirem as bases conceituais que sustentam a formação e quatro não alinharem de forma satisfatória o enfoque metodológico às bases legais do ensino de graduação, do PARFOR inclusive. Destacamos a satisfatoriedade da descrição do perfil do egresso e da coerência entre esse perfil e as bases legais; em apenas três projetos esses aspectos devem merecer maior atenção por parte das respectivas comissões elaboradoras.

Na Dimensão 2 – Organização Curricular ocorreu a maior frequência de análises negativas. Aqui há dados considerados preocupantes. Enquanto cinco não mencionam de forma completa como o currículo está estruturado, 12 PPC não descrevem as finalidades e os conteúdos dos eixos, núcleos ou dimensões que organizam o percurso acadêmico. Também são elevadas as taxas – em cerca de 30% – de projetos que não explicitam como serão vivenciadas desde o início dos cursos as 400h de prática como componente curricular.

Vê-se pelas exigências legais das Resoluções do CNE as temáticas de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Inclusiva. De modo preocupante as diretrizes do eixo Educação em Direitos Humanos, não aparecem em 58% dos projetos logo estão fragilizadas os princípios que tratam dessa temática, em vários documentos. Seja de modo transversal, contínuo e permanente ou disciplinar, transversal ou transversal-disciplinar, a primeira é atendida de forma mais completa em 20 projetos. Problemática também é a não inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira em cerca de 40% dos projetos avaliados. Por fim, aspectos relacionados à Educação Inclusiva merecem ser mais bem explicitados em 25% dos PPC.

Eram 16 as questões referentes à Dimensão 3 – Atividades Curriculares. Sobre o Estágio Supervisionado, verificou-se a carga horária e como ela foi distribuída no currículo, sua forma de organização e desenvolvimento, a forma de acompanhar e avaliar as atividades discentes nessa etapa dos cursos, além da coerência entre o Estágio e os dispositivos legais. Respostas insatisfatórias às duas primeiras questões foram dadas pelos avaliadores em apenas dois PPC. Registre-se o fato de oito projetos não descreverem de forma completa a organização das 400 h de Estágio e dez não descreverem as suas formas de acompanhamento e avaliação.

Sobre as Atividades Complementares (AC), perscrutaram-se as horas, elas destinadas, a previsão de distribuição das AC entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os tipos de AC aceitáveis durante o curso, o limite de carga horária das AC mencionadas, a sua forma de acompanhamento e, por fim, a coerência entre as AC e as bases legais.

Se em três PPC não foi percebida o total de horas destinado às AC, 12 não previram a distribuição do total entre ensino, pesquisa e extensão. A especificação dos tipos de AC não ocorre de forma satisfatória em oito projetos; 16 não preveem o limite de horas destinadas a cada tipo; 16 não descrevem a forma de acompanhamento ou registro das AC. Além disso, em 10 PPC a coerência entre Atividades Complementares e suas bases legais

foi avaliada como insatisfatória, incluindo aquelas com descrição incompleta. De forma precária, afirmamos que não houve o cuidado em detalhar esse item nos projetos pedagógicos. Como a única fonte de análise pelos avaliadores foram os PPC, recomenda-se que a regulação das AC seja feita por meio de resoluções aprovadas pelos colegiados dos respectivos cursos.

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os avaliadores analisaram os projetos pedagógicos, observando se orientavam que o trabalho final fosse relacionado à prática do professor-aluno e realidade do Município de atuação desse sujeito, a suficiência da carga horária prevista para elaborar o projeto e desenvolver o próprio TCC, a descrição de mecanismos, critérios de avaliação do TCC e a forma de orientação acadêmica, além da coerência entre o TCC e as bases legais.

A proposição dos TCC deve ser alvo de revisão por parte das comissões elaboradoras dos PPC, pois 18 projetos não orientam que sejam relacionados à prática do professor-aluno do PARFOR e 24 não orientam, de forma clara, direta e objetiva, que os TCC se vinculem à realidade do município onde ele atua, de modo a alinhar-se à proposta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Já a carga horária destinada para elaborar o TCC foi vista como suficiente em 65% dos PPC em que esse item pode ser apreciado. E foi avaliada como satisfatória em 61% dos PPC a descrição de mecanismos, critérios de avaliação do TCC e a forma de orientação acadêmica. Compreende-se a extensão da avaliação negativa desse componente curricular quando se observa que apenas 46,5% dos projetos analisados apresentam coerência entre o TCC e as bases legais do ensino de graduação.

Para finalizar, a Dimensão 4 – Gestão do Projeto Pedagógico. Sobre o planejamento, verificou-se a descrição da organização do trabalho pedagógico, como momentos, participantes, procedimentos de ensino, integração com a pesquisa e a extensão. Sobre a avaliação da aprendizagem, analisou-se a descrição da devolutiva dos resultados parciais e final, além dos meios oferecidos aos professores-alunos para superar ou minimizar as di-

ficuldades de aprendizagem diagnosticadas no processo.

Sobre a avaliação do PPC, analisou-se como a Coordenação do Curso prevê avaliar a efetividade da execução do PPC, considerando aspectos didáticos pedagógicos e infraestrutura, dentre outros aspectos; se, no PPC, são explicitados os sujeitos, os procedimentos, os instrumentos e os critérios da avaliação do próprio projeto; a forma como a Coordenação do Curso prevê complementar a avaliação interna da IPES; encerra a pesquisa da avaliação, a descrição da tomada de decisão para minimizar ou eliminar os problemas desfavoráveis à execução do PPC.

Essa Dimensão também foi avaliada como insatisfatória na maioria dos PPC. Os percentuais apresentados em seguida seriam maiores se, no cálculo, fossem somadas às respostas negativas aquelas cujas questões foram respondidas apenas em parte, na análise dos avaliadores dos projetos pedagógicos.

Apenas 22% dos projetos avaliados descrevem de forma plena e suficiente a organização do trabalho pedagógico, que serve à Coordenação dos Cursos para orientar os professores-formadores no planejamento do ensino, antes de cada período letivo. Aspectos relacionados à devolutiva dos resultados da avaliação da aprendizagem e meios oferecidos aos professores-alunos para elevar os índices de aproveitamento e desempenho são descritos em 36% dos PPC.

A questão mais bem avaliada tem em 68% dos projetos a descrição de como as Coordenações de Curso pretendem avaliá-los, citam os sujeitos do processo, apresentando de forma sintética os procedimentos, os instrumentos e os critérios da avaliação dos projetos. No entanto, 64% voltam a falhar – por omissão – por não descreverem como será complementada a avaliação interna da IPES (se é que esse processo está instituído), visando aferir o alcance dos objetivos do PARFOR; já 82% não discorrem sobre as decisões que serão tomadas para minimizar ou eliminar os problemas diagnosticados, pois desfavoráveis à execução dos PPC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo trouxemos aquilo que consideramos problemático, a interface da pesquisa com as políticas educativas, visto que realizamos as pesquisas fora dos “centros de produção de conhecimento científico”, logo validamos aquilo que foi analisado, construído e publicado no Forum do PARFOR. Como resultado de trabalho do primeiro projeto de avaliação, tivemos vários efeitos que demandam as marcações de uma avaliação efetiva e qualitativa no processo formativo do PARFOR nesta exposição. Primeiro apresentamos o trabalho em parceria das instituições públicas formadoras e as secretarias de educação, através do fórum; o empenho e a disposição das equipes avaliadoras, pois desbravaram esse estado nas várias regiões; pós-avaliação outros estados quiseram aproveitar o modelo avaliativo. O Forum ficou mais consolidado, visando ações mais apropriadas, como foi o caso de instituição do calendário unificado de formação, da criação de novos polos condicionados à assinatura de um termo de compromisso, visando a garantia de uma infraestrutura mínima para o funcionamento via fórum;

Mas, com profundo respeito à autonomia didático-administrativa, que as instituições formadoras possuem e a todos os esforços que envidaram a ofertar os cursos, em certos casos em condições adversas, os achados da análise dos Projetos Pedagógicos apresentados neste relatório se revestem, então, de contributo às Instituições.

Almejou a Comissão de Avaliação que o documento se transformasse, ainda segundo Sobrinho, em patrimônio público a ser apropriado e assumido como instrumento de consolidação da educação como bem comum; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação. Como reflexão complementar, trazemos três aspectos dos 28 projetos pedagógicos selecionados pela Comissão de Avaliação – as Atividades Complementares, a Prática como Componente Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso.

O PARFOR é um programa de capacitação em serviço com processo de seleção diferenciado, que inclui a exigência do candidato estar em atividade de magistério, ou seja, os professores-alunos têm a característica ímpar de serem professores atuantes na Educação Básica, muitos deles com larga experiência em sala de aula. Por conseguinte, os cursos do PARFOR precisam aproveitar esse potencial como elemento de promoção de cursos dinâmicos, motivantes e alicerçados na realidade da escola e do município onde o professor-aluno atua, o que se perfila com o ideário do PARFOR, atingindo diretamente a outra ponta da formação: o estudante dos Ensinos Fundamental e Médio.

Essa característica deve ser mais bem explorada no componente curricular chamado de Atividades Complementares, impulsionando o professor-aluno a uma vida efetivamente engajada na educação do município, desenvolvendo projetos e ações educativas que dinamizem, que influenciem outros educadores a também contribuir, daí a orientação de que os projetos pedagógicos direcionem as Atividades Complementares à realidade dos professores-alunos, interligando-as a política institucional do PARFOR; os projetos podem ainda orientá-las pelo tripé acadêmico entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a ampliar a formação do professor-aluno.

O componente curricular Estágio Supervisionado também merece atenção especial nos PPC, face à característica da clientela. A Resolução CNE/CP 02/2002, prevê que alunos que exerçam atividade docente na Educação Básica poderão ter reduzida a carga horária do estágio curricular em até o máximo de 200 (duzentas) horas. Além dessa redução, o PPC poderá prever formas diferenciadas de cumprimento do estágio. Sabemos, porém que a perplexidade que causa a quem está trabalhando ainda ter que realizar estágio naquilo “que já sabe”, cabe como resposta às diretrizes das reformas da política de educação atrelada ao viés da qualidade, qualificação e competência para o exercício do magistério.

O TCC consubstanciado na realidade profissional garante o retorno social dos investimentos públicos realizados pelo PARFOR. Isso há de revelar a especificidade da formação docente em curso, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que para ela concorrem e garantindo o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação dos profissionais do magistério e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura – pedagógica, especialmente.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.

LESSARD, Claude. **Pesquisas e Políticas Educativa: uma interface problemática**. IN: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Adriana. (Org.) Políticas Públicas e Educação Regulação e Conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço: 2011.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Edição. São Paulo: Atlas, 2010.

PARÁ, **Relatório de Avaliação do PARFOR**, 2013. IN: www.aedi.ufpa.br/parfor. Acessado em 15 de dezembro de 2016.

PIMENTA, Selma G. e LIMA Maria do Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez 2011

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as Práticas em Contexto Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez 2014.