

**ANDRÉA CINTIA FERNANDES BARRETO**

**PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PARFOR): PROPOSTA DE MODELO LÓGICO E AVALIAÇÃO  
BASEADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MANACAPURU-AM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Suely de Fátima Ramos Silveira

Coorientadoras: Fernanda Cristina da Silva  
Nálbia de Araújo Santos

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Campus**

T

B273p  
2023

Barreto, Andréa Cintia Fernandes, 2023-  
Programa Nacional de Formação de Professores da Educação  
Básica (PARFOR): proposta de modelo lógico e avaliação baseada na  
percepção de professores de Manacapuru-AM / Andréa Cintia  
Fernandes Barreto. - Viçosa, MG, 2023.  
1 dissertação eletrônica (149 f.): il. (algumas color.).  
Inclui apêndices.  
Orientador: Suely de Fátima Ramos Silveira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Administração e Contabilidade, 2023.  
Referências bibliográficas: .  
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.311>  
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Programa Nacional de Formação de Professores da Educação  
Básica (Brasil); 2. Professores - Formação; 3. Política pública; I.  
Silveira, Suely de Fátima Ramos II. Universidade Federal de Viçosa..  
Departamento de Administração e Contabilidade. Programa de Pós-  
Graduação em Administração III. Título

CDD 22. ed. 370.71

Bibliotecário(a) responsável: BRUNA SILVA CRB-6/2552


**ANDRÉA CINTIA FERNANDES BARRETO**

**PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PARFOR): PROPOSTA DE MODELO LÓGICO E AVALIAÇÃO  
BASEADA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MANACAPURU-AM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 19 de dezembro de 2022.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 ANDRÉA CINTIA FERNANDES BARRETO  
Data: 24/05/2023 11:52:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Andréa Cintia Fernandes Barreto  
Autora

Documento assinado digitalmente  
 SUELY DE FATIMA RAMOS SILVEIRA  
Data: 24/05/2023 16:41:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Suely de Fátima Ramos Silveira  
Orientadora

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que sempre esteve presente em minha vida, a quem confio e fortaleço minha fé para prosseguir em todas as adversidades e desafios e, ter me concedido sabedoria e força para concluir esta pós-graduação.

Agradeço ao meu esposo pelo companheirismo de todas as horas; pela incondicional ajuda nos momentos de dificuldades; pelo apoio e incentivo constante; e principalmente pela atenção a nossa família nas minhas ausências.

Aos meus familiares pelas palavras de incentivo. Em especial a minha mãe Fátima Barreto, pelas orações e desejo de sucesso, aos meus irmãos, pelo apoio, aos meus filhos Hinton, Lorena, Adryne e Fernando, meus fãs e companheiros.

A orientadora, querida professora Suely, pelo seu trabalho, dedicação e estrema atenção no período de orientação, a qual me conduziu nessa jornada difícil, mas repleta de conhecimento, as coorientadoras professoras Fernanda e Nálbia, pelas contribuições. Aos examinadores da banca, pelas observações e relevantes apontamentos para a lapidação deste trabalho.

Aos mestres da Universidade Federal de Viçosa que participaram do projeto que viabilizou o Curso de Mestrado em Administração, pelos conhecimentos compartilhados e inúmeros ensinamentos.

Muitíssimo obrigada ao professor Dr. Cleinaldo de Almeida Costa que na qualidade de Reitor da Universidade do Estado do Amazonas-UEA viabilizou a implantação e execução da primeira turma do Minter em Administração, pela demonstração de valoração do corpo técnico desta instituição.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, meus sinceros agradecimentos aos amigos da turma do mestrado, pelas diversas horas de estudo compartilhado, pelo companheirismo e o sentimento de união, os quais a vida me presenteio e guardo no coração.

## **BIOGRAFIA**

ANDRÉA CINTIA FERNANDES BARRETO, filha de Raimundo da Costa Barreto e Maria de Fátima Fernandes Barreto, nasceu em 19 de janeiro de 1966, em Manacapuru-Amazonas. Iniciou em 1999 o curso de Administração na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, graduando-se em outubro de 2004. Coursou em seguida a Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA, obtendo o título de Especialista em Gestão Escolar em dezembro de 2009. Ingressou a seguir no Curso de Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário SENAC, obtendo o título de Especialista em Docência no Ensino Superior em junho de 2015. Iniciou em seguida o Curso de Formação Pedagógica em História pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci, obtendo o grau de Licenciada em História em maio de 2019. Ingressou a seguir no Programa de Pós-Graduação em Administração, em nível de Mestrado, no Departamento de Administração e Contabilidade da Universidade Federal de Viçosa-UFV em novembro de 2019, defendeu sua Dissertação em dezembro de 2022.

## RESUMO

BARRETO, Andréa Cintia Fernandes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2022. **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): proposta de modelo lógico e avaliação baseada na percepção de professores de Manacapuru-Am.** Orientadora: Suely de Fátima Ramos Silveira. Coorientadoras: Fernanda Cristina da Silva e Nálbia de Araújo Santos.

As mudanças ocorridas no meio educacional nas últimas duas décadas impulsionaram a implantação de políticas públicas que proporcionassem a transformação da cultura educacional, desenvolvendo-se um contexto que pudessem atender as exigências do mundo globalizado. Tais transformações buscavam a modernização do setor educativo, principalmente a eficiência dos seus sistemas, da escola e do ensino. Diante deste cenário, este estudo é uma abordagem sobre uma política pública educacional, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que foi criado para minimizar os problemas de falta de qualificação dos professores de todo país, através da oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais em exercício nas redes públicas de educação básica. Esta pesquisa teve como objetivo identificar os resultados da implantação do PARFOR, no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NESMPU/UEA), a partir da percepção de beneficiários e atores estratégicos. Classifica-se como estudo de um caso e caracterizada como descritiva, é uma pesquisa documental com análises qualitativas e quantitativas. Como modelo analítico utilizou-se a Teoria do Programa e o Modelo Lógico para descrever o PARFOR, assim como a aplicação de questionário (92 participantes) egressos das turmas ofertadas na UEA Manacapuru, e a realização de entrevistas (09 colaboradores) com gestores da zona urbana do município, com o intuito de coletar as percepções e análises sobre o programa. Concluiu-se que os resultados obtidos através das técnicas de avaliação utilizadas neste estudo validaram o programa PARFOR, considerando a sua implantação e execução como satisfatórias e geradoras de benefícios para os professores e contribuindo positivamente para a qualidade da educação básica. Os entrevistados consideram que o Programa atendeu as expectativas dos professores e, cumpriu com a finalidade de proporcionar cursos de nível superior aos profissionais da educação básica que ainda não tinham formação adequada. Revelando-se,

portanto, uma política pública importante, ao proporcionar aos professores a melhoria na qualidade das suas aulas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Formação de Professores. Educação Básica. Avaliação. Teoria do Programa.

## ABSTRACT

BARRETO, Andréa Cintia Fernandes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December 2022. **National Program for Teacher Training of Basic Education (PARFOR): proposal of logical model and evaluation based on the perception of teachers of Manacapuru-Am.** Adviser: Suely de Fátima Ramos Silveira. Co-advisers: Fernanda Cristina da Silva and Nálbia de Araújo Santos.

The changes that have taken place in the educational environment in the last two decades have prompted the implementation of public policies that would transform the educational culture, developing a context that could meet the demands of the globalized world. These transformations sought the modernization of the educational sector, especially the efficiency of its systems, schools, and teaching. In this scenario, this study is an approach on a public educational policy, the National Plan for Basic Education Teacher Training (PARFOR), which was created to minimize the problems of teachers' lack of qualification all over the country, by offering free, quality higher education to professionals working in the public basic education networks. This research aimed to identify the results of the implementation of PARFOR, in the Manacapuru Higher Education Center (NESMPU/UEA), from the perception of beneficiaries and strategic actors. It is classified as a case study and characterized as descriptive, it is a documentary research with qualitative and quantitative analysis. As analytical model it was used the Program Theory and the Logic Model to describe the PARFOR, as well as the application of questionnaire (92 participants) egresses of the classes offered at UEA Manacapuru, and the realization of interviews (09 collaborators) with managers of the urban area of the city, in order to collect the perceptions and analysis about the program. It was concluded that the results obtained through the evaluation techniques used in this study validated the PARFOR program, considering its implementation and execution as satisfactory and generating benefits for teachers and contributing positively to the quality of basic education. The interviewees consider that the program has met the teachers' expectations and has fulfilled its purpose of providing higher education courses to basic education professionals who did not have adequate training. It is, therefore, an important public policy, as it provides teachers with an improvement in the quality of their classes.

Keywords: Public Policies. Educational Policies. Teacher Training. Basic Education. Evaluation. Program Theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Modelo Lógico.....	31
Figura 2 -	Modelo lógico completo.....	32
Figura 3 -	Municípios participantes pelo PARFOR de 2009 a 2019 .....	63
Figura 4 -	Referências Básicas do Programa PARFOR .....	69
Figura 5 -	Origem do programa PARFOR .....	70
Figura 6 -	Elementos que compõem o PARFOR .....	72
Figura 7 -	Estruturação do programa PARFOR para o alcance dos resultados ...	73
Figura 8 -	Estrutura Operacional do PARFOR.....	77
Figura 9 -	Análise de similitude – Avaliação geral do PARFOR, segundo gestores .....	82
Figura 10 -	Nuvem de Palavras: Destaques de pontos positivos e negativos do programa PARFOR.....	86
Figura 11 -	Dendrograma da classificação hierárquica descendente.....	89
Figura 12 -	Nuvem de Palavras – frequência de termos que identificam o programa PARFOR.....	91
Figura 13 -	Nuvem de Palavras – frequência de respostas em relação aos comentários e sugestões do programa PARFOR.....	92
Gráfico 1 -	Percentual dos cursos ofertados 2009 a 2019 .....	64
Gráfico 2 -	Perfil dos egressos do programa PARFOR.....	93
Gráfico 3 -	Naturalidade dos egressos do programa PARFOR .....	94
Gráfico 4 -	Dificuldades de acessar a Plataforma Freire .....	98
Gráfico 5 -	Municípios onde os egressos trabalhavam no início do PARFOR.....	99
Gráfico 6 -	Modalidade de ensino onde os egressos atuam.....	100
Gráfico 7 -	Tempo de vínculo a rede de ensino no início do PARFOR.....	101
Gráfico 8 -	Renda dos professores no início do PARFOR .....	102
Gráfico 9 -	Cursos com matrículas efetivadas.....	104
Gráfico 10 -	Desempenho dos docentes do PARFOR .....	108
Gráfico 11 -	Qualidade das disciplinas ofertadas nos cursos do PARFOR .....	109
Gráfico 12 -	Comunicação com os coordenadores do PARFOR UEA Geral.....	112
Gráfico 13 -	Comunicação com o coordenador do PARFOR do NESMPU-UEA local .....	113

Gráfico 14 - Estrutura física do NESMPU-UEA.....	116
Gráfico 15 - Acervo bibliográfico do NESMPU-UEA .....	118
Gráfico 16 - Acervo bibliográfico do NESMPU-UEA na área de estudo .....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantidade de IES e Turmas por Região (2009 e 2018).....	49
Tabela 2 -	Resultado do PARFOR na Região Norte de 2009 até 2021 .....	49
Tabela 3 -	Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2022 .....	50
Tabela 4 -	Turmas ofertadas pelo PARFOR no Amazonas 2009 a 2021.....	51
Tabela 5 -	IES com turmas do PARFOR no Amazonas 2009 à 2021 .....	51
Tabela 6 -	Número de alunos matriculados por ano PARFOR-UEA.....	62
Tabela 7 -	Turmas do PARFOR em Manacapuru 2009 à 2021 .....	65
Tabela 8 -	Cidade onde reside e onde trabalha.....	95
Tabela 9 -	Perfil e condição ao iniciar o PARFOR.....	96
Tabela 10 -	Instituições que ajudaram na Pré-inscrição .....	98
Tabela 11 -	Especificidades da rede de ensino e tipo de vínculo dos egressos ...	100
Tabela 12 -	Detalhamento dos cursos ofertados pelo PARFOR.....	103
Tabela 13 -	Meios de transporte utilizados pelos beneficiários do PARFOR .....	105
Tabela 14 -	Funções e obrigações das Secretarias de Educação.....	106
Tabela 15 -	Dificuldades encontradas para frequentar as aulas do PARFOR .....	107
Tabela 16 -	Avaliação desempenho docente/aluno dos cursos do PARFOR .....	110
Tabela 17 -	Avaliação da comunicação com os setores do NESMPU-UEA .....	114
Tabela 18 -	Avaliação Iluminação, Climatização e equipamentos do NESMPU-UEA .....	117
Tabela 19 -	Incentivo, satisfação e resultados do programa PARFOR.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos consultados sobre o PARFOR.....	55
Quadro 2 - Operacionalização da Pesquisa .....	57
Quadro 3 - Principais documentos utilizados na pesquisa .....	68
Quadro 4 - Indicadores de atividades, produto, resultado e impacto do PARFOR ...	80
Quadro 5 - Perfil dos gestores entrevistados .....	81
Quadro 6 - Principais palavras na análise geral do PARFOR.....	85
Quadro 7 - Pontos positivos e negativos do PARFOR .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF-88	Constituição Federal de 1988
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNS	Curso Normal Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação à Distância
e-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
GATS	General Agreement on Trade in Services
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IGC	Índice Geral de Curso
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IRAMUTEQ	Interfase de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
NESMPU/UEA	Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru da Universidade do Estado do Amazonas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso

PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
PROGESTÃO	Programa de Formação de Gestores Escolares
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação do Município de Manacapuru
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SOF	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ST	Segmentos de Texto
TA	Termo de Adesão
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TED	Termo de Execução Descentralizada
TP	Teoria do Programa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO .....	24
2.1	Políticas públicas e avaliação de políticas públicas .....	24
2.2	Teoria do programa e modelo lógico .....	28
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE DOCENTES: PANORAMA NO ESTADO DO AMAZONAS E SOBRE O PARFOR .....	34
3.1	Políticas Públicas Educacionais Brasileiras pós 1988 .....	36
3.2	Formação de Docentes .....	40
3.3	Políticas Públicas Educacionais no Estado do Amazonas .....	43
3.4	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR .....	45
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	53
4.1	Caracterização da Pesquisa.....	53
4.2	Operacionalização da Pesquisa .....	54
4.2.1	Coleta de Dados .....	57
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
5.1	PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).....	61
5.2	Construção do Modelo Lógico do PARFOR .....	67
5.2.1	Etapa 1- Coleta de informações .....	67
5.2.2	Etapa 2 – Pré-montagem do modelo lógico.....	68
5.2.2.1	Referências básicas .....	69
5.2.2.2	Problema que originou o programa PARFOR.....	69
5.2.2.3	Estruturação do programa para o alcance dos resultados.....	72
5.2.3	Etapa 3 Validação (análise de vulnerabilidade) .....	79
5.2.4	Etapa 4 Formulação de indicadores .....	79
5.3	Análise da percepção dos gestores das escolas sobre a implementação do PARFOR .....	81
5.4	Análise do perfil e da percepção dos beneficiários sobre os resultados do programa PARFOR .....	92
6	CONCLUSÃO .....	122
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE 1 .....	133

APÊNDICE 2.....	146
-----------------	-----

## 1 INTRODUÇÃO

A educação tem potencial transformador decorrente da ascensão social, determinada pelo desenvolvimento do estoque de capital humano. A educação, por consequência, leva à expansão das capacidades dos indivíduos, através do seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, sua libertação, e por lhe propiciar uma maior compreensão do contexto em que se vive. Portanto, pode-se afirmar, de acordo com Sen (2000), que a educação se constitui em uma importante dimensão de promoção do desenvolvimento de uma comunidade, região ou país.

Diante desse contexto, a formação de docentes se configura como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento educacional, e deve ser vista como um processo preponderante, em que a prática se constitui em um instrumento de formação, no qual professores e técnicos tornam-se uma equipe pesquisadora e investigadora de caminhos com novas metodologias para a realização de um trabalho coletivo (GHEDIN, 2007).

Portanto, ensinar é, acima de tudo, um aprender constante, aperfeiçoado com os conhecimentos teóricos e a prática. As questões sobre o que ensinar conduzem a reflexões mais profundas sobre as finalidades da educação, sobre valores e intenções (GHEDIN, 2007).

Ressalta-se que o ensino público de qualidade é uma necessidade e um desafio para a educação pública, tornando-se fundamental a formação de quadros de profissionais capazes de desenvolver a geração de riquezas, capazes de participar criticamente do processo de globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

A justificativa para a capacitação é a necessidade de atualizar, disponibilizar instrumentos e técnicas, bem como desenvolver a concepção de cidadania do servidor público. O fundamento da capacitação é a necessidade de buscar a efetividade das políticas públicas, que passam pela eficácia e eficiência, bem como pelo cumprimento

dos princípios do serviço público definidos no Art. 37<sup>1</sup> da Constituição Federal (PASE *et al.*, 2017, p. 40).

Gatti (2014) argumenta que a formação de docentes tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, algo que se tornou preocupação em inúmeros países, que vêm desenvolvendo políticas e ações voltadas para os formadores, ou seja, os professores, que são considerados os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Embora se tenha constatado avanços nas políticas públicas de educação, a partir da implementação de políticas econômicas com base em diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza e, se ajusta às exigências da globalização, ainda há muito a ser feito em todos os níveis educacionais (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

As instituições de ensino brasileiras precisam inovar, realizar mudanças, se tornarem mais atrativas para os estudantes contemporâneos. É necessário que as escolas e o sistema de ensino acompanhem o desenvolvimento das demais instituições. As organizações só poderão desenvolver-se se seus processos forem constantemente reformulados (COLOMBO, 2004).

A presente pesquisa refere-se ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que faz parte de uma política pública federal voltada para a qualificação de docentes, iniciada no ano de 2009. Trata-se de uma ação realizada entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um esforço coletivo do Governo Federal para implementar políticas públicas que contribuíssem para a melhoria da Educação Básica (CAPES, 2022).

O programa visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de curso de licenciatura correspondentes à área em que atuam (CAPES, 2022).

Segundo Souza et al. (2020) havia uma grande demanda educacional reprimida, caracterizada pela ausência de oferta de cursos de graduação nos

---

<sup>1</sup> Art. 37 A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

interiores do Brasil, um quadro preocupante que precisava de atenção, e registrava milhares de docentes em serviço sem portar diploma de graduação em suas áreas de atuação.

A importância do programa está na sua abrangência, uma vez que com a sua implantação foi possível o acesso ao nível superior para professores em todo o país, o que pode ser constatado através da oferta das 3.043 turmas implantadas até o ano de 2022 (CAPES, 2022).

Oferta que ocorreu inclusive no interior do Amazonas, um estado com uma extensa área geográfica, e com dificuldades de logística devido o difícil acesso a algumas localidades. Conforme Souza et al. (2020) os municípios amazonenses apresentavam dificuldades para ofertar cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas mais desiguais e periféricas do país.

Desta forma ressalta-se a importância da avaliação das políticas públicas, que têm como principal foco analítico, a identificação do problema que a política pública visa corrigir, neste caso a falta de qualificação dos professores da educação básica.

Com base na política pública educacional viabilizada através do PARFOR, tem-se como problema de pesquisa: Quais são os resultados da implantação do PARFOR? Ressalta-se que as unidades de análise e os sujeitos sociais desta pesquisa são as seis turmas ofertadas no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru da Universidade do Estado do Amazonas (NESMPU/UEA).

Tem-se como objetivo geral identificar os resultados da implantação do PARFOR, no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NESMPU/UEA), a partir da percepção de beneficiários e atores estratégicos. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Elaborar e descrever o Modelo Lógico do programa, enquanto política pública nacional extensiva aos estados e municípios;
- (ii) Analisar a percepção sobre como o programa foi implementado;
- (iii) Analisar a percepção dos beneficiários sobre os resultados do programa.

Considerando a diversidade e a desigualdade da oferta da educação e da formação docente no Brasil, o estudo e a análise de políticas educacionais possibilita reconhecer os avanços e limites que se apresentam ante as políticas brasileiras.

Nesse campo de análise, a avaliação torna-se essencial para identificar os fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso de políticas e programas

educacionais. Segundo Ramos e Schabbach (2012), a avaliação permite ao governante certo conhecimento dos resultados de um dado programa ou projeto, informação que pode ser utilizada para melhorar a concepção ou a implementação das ações públicas, além de fundamentar decisões, promover e prestar contas.

Para assegurar bons resultados das políticas educacionais é necessário monitorá-las e avaliá-las. Com a prática da avaliação contínua e eficaz dos programas, tem-se um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos públicos (COSTA, CASTANHAR, 2003). Conforme Bastos (2017, p. 45), “a avaliação foi considerada uma importante prática para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional”.

A avaliação de políticas públicas educacionais é uma importante ferramenta para se conhecer os efeitos causados na qualidade da educação. Considerando que a finalidade básica de tais políticas consiste em discursos com base na modernização educativa, na diversificação, na flexibilidade, na competitividade, da produtividade, na eficiência e na qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Conforme Cotta (2001) o tema avaliação despertava pouco interesse na esfera do governo. As políticas educacionais tinham como objetivo somente a expansão do atendimento e a promoção do acesso ao sistema educacional até o final da década de 1970. A avaliação não fazia parte da agenda pública brasileira, porque mensurar a qualidade do ensino ainda não havia emergido como uma questão relevante.

Desta forma, a avaliação era compreendida como algo difícil de ser realizado e que gerava muita despesa. Esses fatores não eram propícios à implantação de sistemas de avaliação em larga escala, que era entendido e caracterizado como algo que exige complexidade técnica e que necessitava de muito investimento em pessoal e recursos (COTTA, 2001).

Com o passar do tempo percebeu-se a importância da avaliação e a valorização da educação. Para Rodrigues (2015) a educação passou a ser abordada como um fator preponderante no desenvolvimento das nações, e desta forma concretizou-se um novo processo de relação entre educação e sociedade.

Esta pesquisa se justifica devido à importância de implementação de políticas públicas na área de educação e, conseqüentemente, de melhorias das variáveis ensino e aprendizagem, especificamente em regiões de difícil acesso no interior do Brasil. Busca-se a identificação dos resultados dos investimentos realizados no programa PARFOR, em viabilizar a melhoria da qualidade do ensino, especificamente no que se refere a qualificação de docentes.

Pretende-se com esta pesquisa descrever o Modelo Lógico, analisar os resultados do programa PARFOR, mais especificamente das turmas ofertadas no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NESMPU/UEA), a partir da percepção dos beneficiários e, a análise de gestores escolares do município.

Espera-se, que as informações contribuam para um olhar mais minucioso dos gestores públicos na adoção de políticas públicas educacionais que possam proporcionar o desenvolvimento do capital intelectual dos docentes.

Conforme Ferreira e Resende (2021), em uma pesquisa sobre o PARFOR realizada com a participação de 1.225 professores egressos do programa, foi constatado que há necessidade de melhoria do processo seletivo para participar das turmas ofertadas pelo programa, baixo envolvimento das secretarias de educação e, como resultado positivo sob o ponto de vista acadêmico a qualidade dos professores e das disciplinas.

Segundo Nörnberg (2017) os docentes não querem somente a titulação, eles buscam a construção do conhecimento. A autora conclui que as professoras/acadêmicas buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, que é o conhecimento sistematizado.

No estudo de Damasceno e Fontes (2019) afirma-se que foi possível identificar a relevância da experiência do PARFOR na construção de um ensino público de qualidade a partir da perspectiva da formação do professor, aliando a sua adequação à atuação em sala de aula e, que apesar das fragilidades no novo cenário político e econômico e as alterações quanto ao papel da Capes, o programa ainda apresenta um grande potencial para desenvolver ações que conduzam à centralidade da formação de professores para a equidade e a qualidade na educação básica.

A contribuição deste estudo para a avaliação de políticas públicas educacionais, concentra-se em fornecer informações da relevância de um programa

voltado para a formação de docentes, que contribui para a melhoria da prática dos professores, e conseqüentemente para a qualidade da educação, realçando-se a importância do olhar para o docente e a divulgação de trabalhos com esse enfoque.

O presente estudo apresenta uma análise do programa PARFOR ofertado na unidade da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no município de Manacapuru, localizado no interior do estado do Amazonas, um município que necessita de políticas públicas que possam impulsionar o desenvolvimento local, e que faz parte de uma região que apresenta baixo percentual de qualificação de docentes comparada com outras regiões do país (FERREIRA, RESENDE, 2021).

Manacapuru é o trigésimo segundo município mais populoso da Região Norte do Brasil, é uma cidade metropolitana, que fica a 93 quilômetros da capital do estado do Amazonas, a cidade de Manaus, localizado no médio Solimões. Manacapuru é a quarta cidade mais populosa do estado (WIKIPEDIA,2021).

O município possui uma população estimada de 99.613 pessoas, e tem uma área territorial de 7.336.579 km (IBGE, 2021). Manacapuru é detentor do terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do Amazonas, o que representa isoladamente 1,35% de todo o PIB do estado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,614 (IBGE, 2021).

Por ser um município de fácil acesso, próximo da capital e com baixo custo com deslocamento, a cidade de Manacapuru tem atraído pessoas das mais distintas localidades do estado, esses fatores contribuem para um acelerado crescimento populacional. No período de 2000 a 2005, a população do município passou de 73.695 habitantes para 83.703, um aumento de quase 15% na população geral (LIMA, 2012).

Esta pesquisa contribui para o estudo de programas educacionais, com informações da relevância da formação de professores para a qualidade da educação, um aspecto afirmado pelos professores egressos do programa ao confirmarem que após os cursos melhoraram suas práticas em sala de aula. Portanto este trabalho contribui para realçar a importância do olhar para o docente, da sua qualificação, e divulgar os resultados obtidos.

O diferencial deste estudo, concentra-se no local da pesquisa, no caso o município de Manacapuru, que assim como muitos outros municípios brasileiros apresentam dificuldades para a oferta de cursos de licenciaturas para os professores.

Localizado na Região Norte que registra poucos estudos divulgados comparados com as Regiões Sul e Sudeste.

Pelos fatores elencados entende-se que esta pesquisa tem potencial de contribuir para identificação da formação do quadro docente local, bem como identificar os resultados do PARFOR no que se refere a melhoria das aulas e da qualidade do ensino. Esses resultados contribuem para avaliação da política e para a administração pública, tanto municipal, quanto em nível estadual e federal no que tange à formação docente e suas implicações na qualidade do ensino ofertado.

Esta pesquisa está estruturada em seis partes, sendo esta introdução a primeira, na segunda apresenta-se a fundamentação teórica, na terceira parte uma abordagem sobre políticas públicas de educação, formação de docentes e o PARFOR no Estado do Amazonas, na quarta parte são apresentados os procedimentos metodológicos, na quinta parte tem-se os resultados e discussão, e na sexta e última, tem-se as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Políticas públicas e avaliação de políticas públicas

O primeiro desafio no estudo de políticas públicas constitui-se na sua definição. Conforme pesquisas de autores de diferentes áreas, afirma-se que ainda não há uma única definição de política pública. Em Souza (2006) tem-se que: “A definição mais conhecida continua sendo a de Lasswell, ou seja, decisões e análises de políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê; por quê; e que diferença isso faz”.

Ainda segundo Souza (2006) outras definições são propostas, como a exemplo de Peters (1986) que conceitua política pública como: “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Lynn (1980) que apresenta a seguinte definição: “Política pública é um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”. O cientista político Thomas R. Dye (1984), considerou política pública como: “O que o governo escolhe fazer ou não fazer”, o que sugere que o autor considera que a inação, mesmo soando como algo negativo, é uma decisão política, tanto quanto a ação do governo (HEIDEMANN, 2014, p. 31).

Diante deste conjunto de definições, entende-se que políticas públicas são ações dos governos, que envolvem a sociedade civil e política, voltadas para uma demanda específica da sociedade, com o objetivo de solucionar ou amenizar um problema ou dificuldades dos grupos sociais.

Conforme Capella (2010) as políticas públicas assumem uma função estratégica ao definirem parâmetros e as modalidades de interação entre o público; permitirem visualizar o nível de autonomia da ação pública e; ao definir quais os assuntos que alcançam o status de interesse público, ou seja, quais políticas que serão introduzidas na agenda de governo.

Para compreender os processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, necessita-se do estudo científico deste processo, prática que vem se expandindo no decorrer das últimas décadas.

Segundo Souza (2006) o ciclo de políticas públicas é deliberativo, é um processo dinâmico e de aprendizado, constituído dos seguintes estágios: definição de

agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. O ciclo de políticas públicas (*policy cycle*) é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes (SECCHI, 2013).

Secchi (2013) afirma que o ciclo de políticas públicas tem grande utilidade, ajuda a organizar as ideias e simplifica a sua complexidade, além de apresenta um modelo com sete fases principais, a saber: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção.

Para Rodrigues (2015), dentre os diversos modelos ou representações apresentadas ao longo de cinco décadas para o ciclo político, as etapas mais comuns em todos são: formulação; a implementação; e a avaliação (SOUZA, 2006). Sendo a avaliação, a que tem recebido especial atenção por poder aumentar de forma significativa a sensibilidade e a percepção que os atores políticos têm sobre a política pública (SECCHI, 2013).

Desta forma os gestores públicos, assim como os *policy makers*<sup>2</sup>, precisam ser bem preparados para terem conhecimentos específicos no desenvolvimento das complexas fases do processo de criação de políticas públicas. Para tanto, são fundamentais estudos que possibilitem a análise detalhada das fases, a profundidade e amplitude do problema, a análise operacional, a necessidade de ajustes e inovações, a consulta a avaliadores externos e cientistas, consulta a grupos de trabalho e beneficiários (*stakeholders*) dentre outras medidas. Gestores públicos precisam garantir os níveis apropriados de conhecimento analítico, administrativo e político, e capacidade de realizar adequadamente as várias tarefas envolvidas na formulação e avaliação de políticas públicas (WU, *et al.*, 2014, p. 74).

A partir do momento que a política pública entra para a agenda de governo, começa a fase de avaliação, que pode ser definida como: “Avaliação é a fase de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política

---

<sup>2</sup> Policy maker; policymaker: Principais instituições e atores envolvidos na produção de políticas públicas (KRAFT; FURLONG, 2007, p.32, tradução nossa). De acordo com Heidemann e Salm (2014, p. 32), mencionando Jenkins, “a policy-making é um processo dinâmico e reconheceu de modo muito claro que a política pública é, em geral, o resultado de ‘um conjunto de decisões inter-relacionadas’, que muitas vezes são tomadas por diferentes indivíduos e órgãos no âmbito do governo” (...).

pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que ela gerou” (SECCHI, 2013 p. 63).

De acordo com Secchi (2013) a avaliação de políticas públicas compreende a definição de critérios, indicadores e padrões, portanto, é o momento chave para a produção de *feedback*, e desta forma estabelecer parâmetros para que o avaliador possa julgar se uma política funcionou bem ou mal.

Diante da importância do processo avaliativo, entendido como esforço analítico de produzir informações, evidências e conhecimento, de analisar diferentes aspectos de um programa, a avaliação também é definida como instrumento para a aprendizagem organizacional, com a finalidade de aprimorar a gestão e o atingimento dos resultados de programas sociais (JANNUZZI, 2016, p. 47).

Segundo Jannuzzi (2016) a avaliação de políticas públicas é um levantamento consistente, sistemático e replicável de dados e produção de conhecimento para aprimoramento da intervenção programática, este levantamento tem a finalidade de produzir evidências, compilar dados e sistematizar estudos que possam contribuir para a melhoria das políticas públicas.

De acordo com Matosinhos, Lavorato e Silveira (2020) a avaliação de políticas públicas propõe-se analisar se as metas traçadas foram cumpridas e se os recursos estão sendo alocados de modo racional na busca do principal objetivo de um programa, enfatizando-se a importância da utilização da eficácia e da eficiência nos programas públicos.

Conforme Cunha (2018) a avaliação é um instrumento importante na melhoria da eficiência do gasto público e efetividade da ação do Estado, a etapa de avaliação possibilita melhorias na qualidade da gestão e maior transparência pública. Portanto, tem crescido o interesse dos governos pelos estudos de avaliação relacionados à efetividade, eficiência e a *accountability*.

Acrescenta-se também que o procedimento de avaliar, também é definido como julgar, estimar, medir, classificar, ordenar, ponderar, aferir ou analisar criticamente o mérito, o valor, a importância, a relevância ou a utilidade de algo ou alguém. Então pode-se afirmar que, avaliar é determinar o mérito e a prioridade de um projeto de investimento ou de um programa social (HOLANDA, 2003).

Na administração pública é crescente, crucial e urgente a necessidade de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em

programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados (COSTA, CASTANHAR, 2003).

Os autores citados anteriormente acrescentam que as avaliações de desempenho sempre tiveram importância no setor público, sendo a avaliação capaz de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz. A busca dessa melhoria possibilita a própria performance do aparelho estatal.

Conforme Costa e Castanhar (2003), no processo de avaliação, é necessário estabelecer critérios, definidos como medidas necessárias para a aferição do resultado obtido. Segundo o manual da UNICEF (1990) os principais critérios são: eficiência, eficácia, impacto (ou efetividade), sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade.

A avaliação de políticas públicas é capaz de minimizar as deficiências, e as dificuldades enfrentadas pelos gestores públicos, com a realização da investigação sistemática da eficácia de políticas, programas e procedimentos. A avaliação examina tanto os meios utilizados, como os objetivos alcançados por uma política pública na prática. Os resultados e as recomendações da avaliação são então enviados de volta para novas rodadas de criação de políticas, e podem levar ao aprimoramento do desenho e da implementação de uma política pública, ou, raramente, à sua completa reforma ou revogação (WU *et al.*, 2014, p. 117).

Existem diferentes metodologias de avaliação de políticas públicas, entretanto as modalidades analíticas de avaliação de programas mais usuais são: Avaliação de metas, que é o tipo mais tradicional e tem como propósito medir o grau de êxito que um programa obtém com relação ao alcance de metas previamente estabelecidas. Avaliação de impactos, que procura identificar os efeitos produzidos sobre uma população-alvo de um programa social. Avaliação de processos, que investiga de forma sistemática o desenvolvimento de um programa social. E, a avaliação de resultados, que utiliza indicadores de impacto e de resultado para analisar os objetivos gerais de um programa (COSTA, CASTANHAR, 2003).

Souza (2002) discorre que a avaliação se concentra nos desdobramentos da política pública, ou seja, legislação, planos, programas e projetos. E acrescenta que uma das principais formas que a avaliação pode assumir, considerando suas variantes metodológica é a forma de processos e de resultados. A avaliação de processos visa a aferição da eficácia de uma política pública. Esse tipo de avaliação é mais específica, enquanto que a avaliação de impacto tem uma ambição mais ampla e complexa.

Portanto a escolha de como agir para avaliar uma política pública já é um desafio para os gestores e pesquisadores que pretendem utilizar uma metodologia de avaliação, é necessária uma análise minuciosa das técnicas que pretenda utilizar e qual o caminho a seguir. Neste sentido a Teoria do Programa e o Modelo Lógico se configuram como metodologias adequadas as pesquisas na área avaliação de políticas públicas.

## **2.2 Teoria do programa e modelo lógico**

A Teoria do Programa (*Program Theory*) traz a organização, os detalhes, descrições, fundamentações de um programa, essas informações devem constar na pesquisa de forma clara, assim contribuirão para que seja possível a análise e avaliação do programa. É necessário que a teoria esteja bem estruturada para que não se tenha dificuldades para uma análise adequada (REIS, 2013).

Conceituada como uma estratégia de avaliação para analisar programas e políticas públicas, a Teoria do Programa busca identificar recursos, atividades e possíveis resultados desejados com o programa, e a especificação de uma cadeia de premissas ligando tais elementos (WEISS, 1998).

Dentre os diversos conceitos e definições sobre a Teoria do Programa, destaca-se a visão de três estudiosos do campo de avaliação de políticas públicas, conforme fundamentação à seguir: um conjunto de pressupostos, princípios e/ou proposições para explicar ou guiar ações sociais (CHEN, 1990); uma cadeia de hipóteses causais do programa de vinculação de recursos, atividades, resultados intermédios, e objetivos finais (KELLOGG, 2004) e, o conjunto de hipóteses sobre as relações entre a estratégia e a tática do programa e os benefícios sociais que dele se espera produzir (ROSSI; LIPSEY E FREEMAN, 2003).

Desta forma, conclui-se que a Teoria do Programa é um conjunto de declarações que descrevem um programa específico, explicando por que, como e em quais condições o programa funciona, estabelecendo os requisitos necessários para o alcance dos resultados esperados (SHARPE, 2011).

Portanto, através do modelo lógico que é uma das possibilidades de representação, desenho e materialização da Teoria do Programa, é possível propor um instrumento para a avaliação de uma política pública de forma mais precisa, pelo fato dessa abordagem, fundamentada em paradigmas positivistas<sup>3</sup> e construtivistas, privilegiar a análise dos efeitos de um programa e buscar, de forma empírica, construir um modelo teórico relativo ao seu funcionamento (ELOI, 2018).

Uma das formas de avaliar políticas públicas é através da utilização da Metodologia do Modelo Lógico. O Método Modelo Lógico, ou como denominado em inglês, *Logical Framework Approach*, foi desenvolvido no ano de 1967, por uma equipe norte americana liderada por Leon Rosemberg (BRACAGIOLI NETO et al., 2010). Sua criação deu-se em resposta ao diagnóstico apresentado pela Agência Americana para o Desenvolvimento *Internacional/United States Agency for International Development (USAID)*, que constatou que os projetos de cooperação internacional tinham dificuldades em apresentar a efetividade de suas iniciativas (PFEIFFER, 2000).

A análise realizada através da Metodologia do Modelo Lógico irá gerar uma matriz, que será denominada Matriz Lógica ou Quadro Lógico, e tem o objetivo de sintetizar as pretensões do projeto, quais são os pressupostos fundamentais e como as entradas e saídas serão monitoradas e avaliadas (REIS, 2013).

Segundo Cassiolato e Guerresi (2010) o processo de formulação do modelo lógico do programa deverá contribuir para garantir as seguintes condições: a definição clara e plausível dos objetivos do programa; a identificação de indicadores relevantes de desempenho, que possam ser obtidos a um custo razoável; o comprometimento dos gestores do programa com aquilo que está proposto no modelo lógico.

---

<sup>3</sup> David Nachmias (1979, p. 4, citado por Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p.199) “figura influente no desenvolvimento inicial [do campo da avaliação de política pública] captou esse espírito positivista ao definir a avaliação de políticas como o “exame sistemático e empírico objetivo dos efeitos que as políticas e programas públicos em funcionamento têm sobre seu público-alvo em termos dos objetivos que eles pretendem alcançar”.

O processo de construção do Modelo Lógico tem como referência a avaliação orientada para a teoria do programa, que deve ser explicitada na perspectiva de seus formuladores e implementadores, neste processo é importante partir da teoria para identificar o que o programa espera alcançar e como chegar aos seus objetivos (CASSIOLATO; GUERESI, 2010).

Neste processo é importante a definição dos componentes de um modelo lógico, recursos/entradas, atividades/ações, produtos, resultado e impacto devem ser entendidos e bem planejados. Desta forma, um modelo lógico é uma maneira sistemática e visual de se apresentar a compreensão das relações entre os recursos que se tem para operar o programa, as atividades planejadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar (FREITAS e SILVEIRA, 2015).

A construção do Quadro Lógico tem o objetivo de realizar uma avaliação mais fácil e objetiva. De acordo com Pfeiffer (2000), o Quadro Lógico pode ajudar significativamente na definição de um consenso sobre um projeto, visto que de modo operacional e organizado os aspectos mais importantes são disponibilizados em uma matriz.

Afirma-se que é uma matriz que facilita a compreensão de um programa, por ser entendida como uma matriz elaborada sucessivamente num processo de estruturação daqueles elementos considerados os mais importantes de um projeto, além de permitir a sua apresentação sistemática, lógica e sucinta (PFEIFFER, 2000, p. 82).

Segundo Freitas e Silveira (2015) um modelo lógico é uma maneira sistemática e visual para apresentar a compreensão das relações entre os recursos que se tem para operar o programa, as atividades planejadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar.

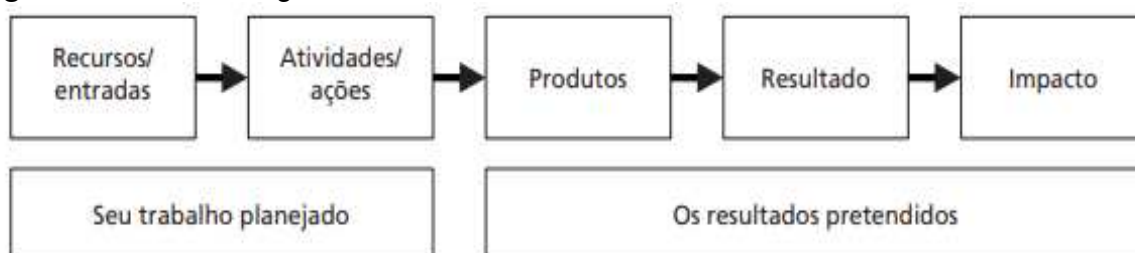
O Modelo Lógico é uma das metodologias orientadas a explicar a teoria de um programa ou projeto e atestar a consistência da sua estratégia de implementação. Portanto, trata-se de uma metodologia que procura contribuir para demonstrar o desenho de um programa e que ele pode ser gerenciado por resultados. (CASSIOLATO e GUERESSE, 2010) Desta forma, deve orientar a estratégia de execução do programa e a definição dos indicadores necessários para o monitoramento e a avaliação (REIS, 2013).

No estudo desta metodologia, é importante distinguir que o modelo lógico é uma forma metodológica para explicitar a estrutura de um programa orientado para resultados, que busca configurar um desenho do funcionamento do programa, enquanto o Marco Lógico é a estruturação do desenho metodológico, as informações que compõem o projeto devem ser introduzidas em uma matriz, o Marco Lógico também é denominado de matriz lógica (ELOI, 2018).

Os autores do campo abordam que na elaboração do Modelo Lógico, a matriz deve inicialmente ser preenchida de baixo para cima, construindo uma lógica de “Se...então”, demonstrando relações causais entre atividades, produtos, resultados e impactos. O modelo lógico é bastante utilizado em instituições internacionais e nacionais (ELOI, 2018; MORRA-IMAS e RIST, 2009).

Para a formulação de um quadro lógico, são necessários os seguintes elementos: recursos, ações, produtos, resultados intermediários, resultado final e de impactos, também as hipóteses que suportam essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto (CASSIOLATO; GUERESI, 2010). Uma forma básica de um modelo lógico com seus componentes é apresentada na Figura 1.

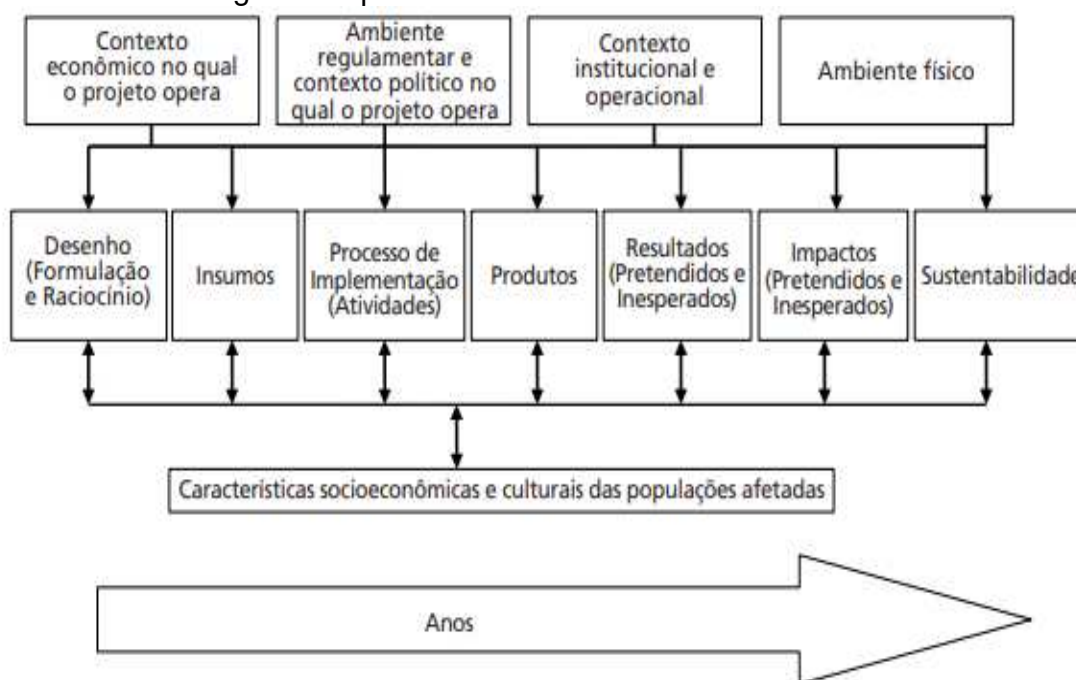
**Figura 1 - Modelo Lógico**



Fonte: Adaptado de *Logic Model Development Guide* (2004), elaborado por DE FREITAS, SILVEIRA, 2015.

A construção de um modelo lógico deve seguir alguns passos. Cassiolato e Guerresi (2010) definiram três componentes para a construção de um modelo lógico: I - Explicação do problema e referência básica do programa; II - Estruturação do programa para alcance dos resultados; III - Identificação de fatores relevantes de contexto. Na Figura 2, apresenta-se o Modelo Lógico completo.

**Figura 2 - Modelo lógico completo**



Fonte: Bamberger e Segone (2011).

O Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) é uma das instituições brasileiras que, a partir de 2006, utiliza o modelo lógico em suas avaliações. Inicialmente, o IPEA adotou o modelo lógico para construção de programas e projetos abrangidos pelo plano plurianual (PPA) 2008-2011 (FREITAS e SILVEIRA, 2015).

Segundo Cassiolato e Guerresi (2010) os técnicos do IPEA em atenção a uma demanda da Comissão de Monitoramento e Avaliação<sup>4</sup>, órgão colegiado de composição interministerial e coordenado pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (SOF), desenvolveram um roteiro de elaboração do modelo lógico para programas.

O IPEA propõe um modelo lógico com características que possibilitem a explicitação da Teoria do Programa e da construção da cadeia de causalidade de modo a facilitar o desenho da avaliação e das medidas de desempenho (ELOI, 2018).

<sup>4</sup> Destaca-se que o atual Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas (CMAP), foi criado em 7 de abril de 2016, com a seguinte composição: *Comitê de Monitoramento e Avaliação de Gastos Diretos (CMAG)*, que tem a finalidade de prover suporte técnico às atribuições do CMAP no que se refere às políticas públicas financiadas por gastos diretos; *Comitê de Monitoramento e Avaliação dos Subsídios da União (CMAS)*, que possui a finalidade de prover suporte técnico às atribuições do CMAP no que se refere às políticas públicas financiadas por subsídios da União (<https://www.gov.br/economia/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap>).

Segundo Cassiolato e Guerresi (2010) o modelo lógico é um instrumento para explicitar a teoria do programa, a aplicação do modelo lógico resulta em um processo que facilita planejar e comunicar o que se pretende com o programa e qual o seu funcionamento esperado.

Dentre os estudos de políticas públicas educacionais que utilizaram a Teoria do Programa e o Modelo Lógico como metodologia de avaliação, destaca-se as pesquisas: Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES: Um Modelo a partir da Teoria do Programa (ELOI, 2018); Proposta de um modelo lógico na avaliação do Programa Conta pra Mim (CARVALHO JUNIOR, SILVEIRA, 2021) e Avaliação e Monitoramento de Programas – Proposta para o PRONATEC (BISPO, 2019).

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE DOCENTES: PANORAMA NO ESTADO DO AMAZONAS E SOBRE O PARFOR**

A partir dos anos 1990, o Brasil vem implementando, políticas públicas educacionais com base nas diretrizes e medidas de ajustes pelas quais o país possa inserir em seu sistema a modernização educativa (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

A análise de políticas públicas educacionais é um processo importante e é fundamental o acompanhamento dos seus ciclos, visto ser necessária a análise dos efeitos e resultados, para um melhor caminhar da educação no país. A avaliação de políticas públicas educacionais é uma significativa ferramenta para se conhecer os efeitos causados na qualidade da educação, tornando-se fundamental mensurar o impacto desta relação de causalidade (MOREIRA, 2015).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), o Estado brasileiro no período que compreende de 1930-1964, expandiu-se com o objetivo de nacionalizar e desenvolver a economia brasileira, principalmente a industrialização, por meio da substituição das importações. Neste período passou também a adotar programas de educação, saúde pública, assistência à agricultura, regulação dos preços, seguros sociais e outros que garantissem o desenvolvimento econômico no país.

O autor acrescenta que foi criada uma legislação trabalhista que fez concessões ao proletariado, assegurando direitos sociais como salário mínimo, férias, remuneração e aviso prévio. Também neste período, foram ampliados os direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos, fatores que contribuíram para os sinuosos caminhos de constituição da democracia (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Outro fator preponderante e que torna as políticas públicas educacionais importantes é que através da educação se possibilitará uma maior inserção da cidadania. E para isso o sujeito precisa conhecer os seus direitos e deveres, o que, a partir da educação, é possível ocorrer. A educação, neste contexto, exerce papel fundamental, porque é ela que possibilita, ou não, que o sujeito compreenda melhor o mundo que o rodeia e as relações que se estabelecem no âmbito social, bem como tenha certeza da força que ele possui quando se integra com os demais membros da sua comunidade (COSTA, REIS, 2011, p. 117).

As referidas autoras afirmam que a educação é um dos mais importantes mecanismos para a construção da cidadania e do seu caráter essencial para a consagração e concretização dos direitos fundamentais que possibilitam a inserção do indivíduo na sociedade. A lutar por uma educação de qualidade, é capaz de possibilitar ao sujeito a assimilação e a construção dos saberes necessários para o acesso ao mundo das informações, tecnologia e trabalho, permitindo a sua emancipação enquanto sujeito (COSTA, REIS, 2011, p.118).

Desta forma, entende-se que era necessária uma mobilização que discutisse ações voltadas para a melhoria da educação. Em março de 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condições insubstituíveis para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa (UNESCO,1990).

Esta conferência foi financiada pelas seguintes instituições internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). A realização desta conferência influenciou mundialmente as mudanças nas políticas educacionais (OLIVEIRA, 2000).

O resultado da Conferência de Jomtien<sup>5</sup> foi a elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O teor desta declaração se divide em objetivos e requisitos que são listados em forma de artigos, num total de dez, onde os oitos primeiros são voltados para os objetivos que consideram as necessidades de aprendizagem: os instrumentos para a compreensão (a leitura, a escrita, o cálculo, e a solução de problemas), bem como os conteúdos básicos (conhecimentos, habilidades, valores e virtudes) (UNESCO,1990).

A cooperação mútua entre os entes federados e os organismos internacionais que promovem ações para o aprimoramento das bases para as políticas educacionais é necessária para o fortalecimento da educação. Desta forma, destacar um pouco da

---

<sup>5</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>, acesso em 02/12/2021.

atuação das organizações envolvidas neste processo, é salutar para o entendimento da busca de uma educação de qualidade e igualitária.

No setor da educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas da Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos, através do desenvolvimento de ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de promover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (BRASIL, 2020).

A UNICEF desenvolve, em parceria com o MEC e outras instituições, várias ações e programas voltados para a melhoria da educação, como: Qualidade na Educação, Programa Educação Integrada, Prêmio Itaú-UNICEF, Portas Abertas para a Inclusão, Inclusão Escolar, Aprendizagem, etc., todos voltados para o aumento da participação de crianças e adolescentes do país (BRASIL, 2020).

A partir das ações das instituições internacionais, que se configuram como financiadoras de parte das políticas públicas educacionais, entende-se que: o financiamento é apontado como o principal indicador de investimento realizado pelo Estado, é importante também ressaltar as prioridades estabelecidas pelas agências para facilitar o cumprimento da agenda global fixada pelos acordos internacionais, assim como os limites da economia do país e a posição da educação no conjunto de prioridades estabelecidas (TROJAN, 2010).

### **3.1 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras pós 1988**

Para a melhor compreensão do atual modelo educacional brasileiro, é necessário um relato da formação das políticas públicas brasileiras, e das transformações legais e administrativas mais relevantes ocorridas no Brasil, que contribuíram para formação e construção do sistema de ensino adotado no país.

A formulação de políticas públicas educacionais deve ter como objetivo a obtenção e manutenção de uma educação de qualidade (KLEIN, 2006). Elas devem utilizar diagnósticos, análises, avaliações entre outras fontes de informação, que são provenientes dos dados coletados pelos Censos Escolares, por pesquisas

domiciliares como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e por avaliações externas de aprendizado (KLEIN, 2006).

Klein (2006) discorre que as políticas públicas implementadas também precisam ser avaliadas para verificar sua eficácia e se há necessidade de mudanças. Até os conceitos e diagnósticos precisam ser questionados e corrigidos quando necessário.

As políticas públicas se apresentam como uma prática promissora para o país, e foram gradativamente sendo inseridas, desta forma o campo educacional passou a refletir paradoxalmente dois grandes desafios, que são: solucionar problemas historicamente enraizados, como o analfabetismo, a repetência e a evasão escolar, e as perspectivas de um mundo globalizado que quer inovação de todo o sistema educacional do país (BARBOSA, 2008, p. 70).

No final do século XX, a história da educação brasileira foi fortemente marcada por reformas, e as políticas públicas educacionais passaram por transformações, foram ocorrendo mudanças com ênfase na qualidade do ensino, portanto buscou-se nova estrutura e organização do ensino, que pudesse assegurar uma educação de qualidade para os alunos com professores mais qualificados para as novas funções (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Segundo Barbosa (2008) inúmeras foram as mudanças ocorridas no cenário educacional: a aprovação de uma nova legislação educacional, a construção do plano nacional de educação e a inclusão de um número elevado de professores no ensino superior em cursos de formação inicial ou continuada.

A Constituição Federal de 1988 (CF-88), em seu Artigo 206, parágrafo VII (BRASIL, 2016) propõe que “o ensino será ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade”. A partir da CF-88, o Brasil vivenciou grandes avanços na educação, e mais reformas foram se consolidando na década seguinte, com o objetivo de alcançar o padrão de qualidade nacionalmente desejado, e necessário para o desenvolvimento da educação.

Dois documentos primordiais da educação brasileira são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina a finalidade, abrangência, funcionamento, autonomia, etc., para o ensino superior e demais níveis; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um conjunto de diretrizes

essenciais para o aprendizado dos estudantes brasileiros. A LDB nº 9.394, de 1996, em seu artigo 9º, estabelece que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios.

A primeira alteração de 2022, na LDB, aconteceu no dia 04 de maio de 2022, e somente o inciso IX do artigo 4º foi alterado, o qual aborda o dever do Estado com a educação escolar pública. A alteração na LDB, em 2022, visa adequar os insumos à idade e às necessidades dos estudantes.

Lei 14.333/2022, Art.4º inciso IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados a idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (LDB, 1996).

Acrescenta-se também o estudo do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de escolaridade, e para esse alcance, há a necessidade da formação e qualificação dos educadores. O PNE define também as diretrizes para a gestão e a questão do financiamento da educação, as diretrizes e metas tanto para cada nível de modalidade de ensino quanto para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação nos dez anos de sua vigência (BARBOSA, 2008, p. 125).

O PNE, criado para estabelecer políticas e metas para dez anos, foi aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tendo sua vigência encerrada ao fim do ano de 2010. Conforme esse plano, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes para adequação às especificidades locais. Este foi o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, por exigência legal inscrita tanto na Constituição Federal de 1988 (art. 214) como na LDB nº 9394/1996 (art. 87, § 1º) (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 181).

Ainda considerando as mudanças trazidas pela CF1988 destaca-se “a orientação da organização do ensino através da valorização de seus profissionais, tendo como uma de suas grandes bases a Formação [dos profissionais docentes]” (RODRIGUES, 2015. p. 9). A LDB foi o instrumento pelo qual foi “introduzida uma nova organização institucional voltada para a manutenção de cursos de formação docente em Instituições de Ensino Superior, além de programas de formação

pedagógica para portadores de diplomas e programa de educação continuada” (RODRIGUES, 2015, p. 9).

Com vistas à valorização dos profissionais da educação, de acordo com Palafox, Kline, Da Silva (2013) tem-se que

Em 11 de julho de 2007, foi sancionada a Lei n. 11.502, por meio da qual a Capes incorporou à sua missão a formulação e implementação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica. Com isto, o MEC procurou estruturar um Sistema nacional de Formação de Professores para a educação básica, utilizando-se da experiência da Capes em capacitação docente no ensino superior, mediante a colaboração entre estados, municípios e instituições de educação superior (PALAFOX, KLINE, DA SILVA, 2013, p. 321).

Ainda, no mesmo artigo, Palafox, Kline, Da Silva (2013), informam que

Em 2009, já no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, foi anunciada a Política nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (...) [tendo-se definido] o Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que tem como principal objetivo criar um sistema integrado de formação para oferecer, a todos os professores em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação (PALAFOX, KLINE, DA SILVA, 2013, p.321).

Para se alcançar o padrão de qualidade desejado, a melhoria da qualidade do ensino, com a conseqüente melhoria do rendimento escolar, implica certamente insumos indispensáveis que garantam um padrão de qualidade nas condições de oferta em âmbito nacional, o que inclui condições de trabalho satisfatório e pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

Uma maneira de se extrair dados para comprovar a melhoria da qualidade do ensino são os métodos de avaliação. Desta forma, políticas de avaliação vão sendo instituídas para o melhor entendimento do contexto educacional. O Brasil tem, desde 1995, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB<sup>6</sup>, que aplica testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos

---

<sup>6</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite realizar diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais (INEP, 2022).

Para se obter mais informações que possam embasar o perfil dos discentes, e demais membros das escolas, o SAEB aplica também aos alunos questionários socioeconômicos, culturais e de hábito de estudo, questionários a professores, diretores de escolas e sobre as condições da escola (KLEIN, 2006, p. 148).

Diante destas exposições, que tem como base a necessidade de formação de professores, que serão viabilizadas através da aplicabilidade correta e eficiente de políticas públicas.

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não têm sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade (NUNES e OLIVEIRA, 2017)

Mesmo as mudanças ocorrendo em passos lentos, precisa-se persistir com os questionamentos no sentido de incentivar os gestores públicos a desenvolverem políticas públicas educacionais voltadas para a formação de docentes.

### **3.2 Formação de Docentes**

A sociedade brasileira é marcada por um crescimento com inúmeras desigualdades, e na educação a realidade não é diferente, esse processo também ocorre na oferta de formação de docentes. Então, analisar a formação de docentes constitui-se em uma reflexão sobre a sua formação frente a realidade social, no caso nacional, uma sociedade dividida em classes, com interesses antagônicos (GHEDIN, 2007).

O Estado brasileiro tem em seus registros que uma das primeiras políticas públicas adotadas para a formação de professores foi a criação das escolas intituladas “Escola Normal”. A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835 (TANURI, 2000).

Segundo Tanuri (2000) na lei de criação da primeira Escola Normal no país, foi determinado que:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000).

Portanto, percebe-se a preocupação com a formação de professores no processo educativo.

A atuação dos professores é considerada pela sociedade uma função importante no processo educacional, é impossível se pensar em melhorias e qualidade do ensino, sem a visão de que são necessários investimentos, e o desenvolvimento de políticas públicas com padrão de qualidade voltadas para a formação e crescimento intelectual dos docentes de todos os níveis de educação.

Diante desta afirmativa, as autoras Oliveira e Santos (2013) discorrem que:

Muitos são os obstáculos a serem superados, mas as políticas públicas educacionais eficientes todas podem ser superadas não com uma visão imediatista, mas processual, haja vista que o processo histórico de dominação está há muito tempo enraizado na cultura brasileira. Mas os cenários, problemáticas e necessidades estão mudando, acompanhando uma consciência crítica exercida pela educação (OLIVEIRA e SANTOS, 2013).

Conforme Gatti (2010) a escola sozinha não consegue fazer uma transformação efetiva da sociedade, nesse sentido analisar políticas públicas de formação de docentes para que sejam visualizados os avanços decorrentes desses investimentos, ou os desperdícios de ações mal planejadas tornou-se um ato constante no meio educacional. Desta forma, procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações.

A formação inicial de professores é adquirida através da Licenciatura em Pedagogia, essa licenciatura passa a ter amplas atribuições. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (GATTI, 2010, p. 1358).

Ter a consciência que o papel do professor é preponderante e fundamental é algo que vem sendo construído gradativamente, vem sendo trabalhado no cotidiano da nossa sociedade, se aprofundando através de pesquisas e análises do ser e estar professor, ou seja, reflexões sobre a profissão e o exercício da docência, que juntamente com a escola tem a responsabilidade de fazer com que os discentes se apropriem do conhecimento, que sejam capazes de produzir o conhecimento e proceder uma análise crítica da sociedade que vivenciam (GHEDIN, 2007).

Segundo Guimarães (2004) a formação de docentes vem sendo amplamente discutida, todavia parece muito oportuno questionar quais seriam as demandas e as expectativas quanto ao desempenho do professor em face das mudanças e incertezas postas pela realidade contemporânea.

Conforme Perrenoud e Thurler (2009), para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, defende-se o perfil de um professor que seja ao mesmo tempo: Pessoa confiável; Mediador intelectual; Mediador de uma comunidade educativa; Garantia da Lei; Organizador de uma vida democrática; Transmissor cultural e Intelectual.

Hanushek (2010), em seu artigo que aborda a importância da formação de docentes, realizou uma análise construída na premissa de que: o elemento-chave que define o impacto no desempenho dos alunos é a qualidade do professor, os professores são muito significativos, nenhum outro aspecto medido nas escolas é tão importante para determinar o desempenho dos alunos. Portanto, o autor afirma que nenhum outro atributo das escolas chega perto de ter tanta influência no desempenho dos alunos.

Entretanto, tem-se discussões mais atuais que discorrem que as políticas voltadas para a formação de docentes estão relacionadas ao processo de mercantilização da educação, e novas estratégias de desenvolvimento sustentável e de crescimento econômico, defendidas pelo Banco Mundial. Essas estratégias se viabilizam por intermédio do financiamento de projetos que objetivam o combate à pobreza como foco das suas atividades, ao mesmo tempo em que determinam as diretrizes e estratégias para a educação em países de cuja lista o Brasil faz parte (PIMENTA, 2017).

A referida autora acrescenta que o ensino superior voltado para formação de professores enquadra-se na categoria de motor do desenvolvimento econômico,

enquanto o professor passa a ser considerado um agente de mudanças, com formação para a pesquisa e capacidade de organização e sociabilidade a fim de garantir a sobrevivência de valores e a promoção de mudanças na sociedade globalizada (PIMENTA, 2017).

As discussões que envolvem a formação docente foram se intensificando em todo o país, de forma que os estados brasileiros passaram a adotar políticas públicas voltadas para essa demanda, o que ocorreu também no estado do Amazonas.

### **3.3 Políticas Públicas Educacionais no Estado do Amazonas**

Na mesma proporção que os demais estados brasileiros, o Estado do Amazonas vivenciou as mudanças geradas com a universalização da educação básica no final do século XX, mais precisamente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BARBOSA, 2008).

Gradativamente o estado do Amazonas foi inserindo políticas públicas educacionais voltadas para o alcance dos melhores resultados na realidade educacional, oferecendo mais oportunidade para a população que necessita de qualificação e tem o desafio de construir novas formas de desenvolvimento regional.

O Estado do Amazonas foi um dos entes federativos que empregou a política de bonificação, adotada com o intuito de beneficiar, monetariamente, os professores e funcionários cujas escolas alcançaram as metas previamente estabelecidas para o desempenho acadêmico medido pelas notas nas avaliações de proficiência. Esta política visava o melhor desempenho dos alunos das escolas estaduais nas disciplinas de Português e Matemática (RESENDE, 2017).

O acesso ao ensino superior é um dos fatores que contribuem positivamente para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, a criação de universidades, possibilitam que mais pessoas possam melhorar seus conhecimentos e conseqüentemente as suas atuações profissionais.

A criação da Universidade do Estado do Amazonas-UEA tem se configurado como uma das mais importantes políticas públicas educacionais no estado, vem se consolidando ao longo dos anos e em parcerias com outras instituições educacionais e de fomento, estimula o aumento de recursos financeiros, humanos, gerenciais e investigação científica (MOTA e RODRIGUES, 2018).

Mota e Rodrigues (2018) destaca um fator primordial na criação da UEA, que é a interiorização. A instituição nasceu com a principal missão de interiorização do conhecimento no estado ao qual pertence. Além disso, desde o princípio, também contribui para a formação de nível superior na região Amazônica, especialmente na área que é conhecida como Amazônia Legal<sup>7</sup>.

A UEA, criada no ano de 2001, é uma universidade pública, autônoma em sua política educacional, tem como missão promover a educação, desenvolver o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região. A UEA está presente em todos os municípios do estado, se configurando como a maior universidade multicampi do país (UEA, 2020).

Uma outra política pública bem-sucedida e eficiente quanto ao processo de inclusão no ensino superior de professores da educação básica séries iniciais, é o projeto intitulado “PROFORMAR”. O Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação da UEA, foi pensado para atender a uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino -SEDUC, com o objetivo de cumprir os dispositivos legais da LDB, que determina a qualificação obrigatória de professores, feita em curso superior, independentemente do nível de ensino: fundamental ou médio (BARBOSA, RAMOS, 2008)

Segundo Barbosa e Ramos (2008) o programa destaca a formação de professores no ensino superior para profissionais da educação em todo o estado Amazonas. O sistema adotado pelo programa foi o Sistema de Ensino Presencial Mediado.

Esse processo de formação criou os meios necessários para que os professores pudessem produzir intelectualmente, problematizando as práticas pedagógicas tradicionais à luz de novas leituras da ciência da educação, fundamentados nos conteúdos ministrados por meio do sistema, sob a produção e coordenação dos professores titulares e assistentes (BARBOSA, 2008, p. 40)

---

<sup>7</sup>A Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM delimitada em consonância ao Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A Amazônia Legal foi instituída com o objetivo de definir a delimitação geográfica da região política de atuação da SUDAM, como finalidade promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=acesso-ao-produto>.

Em aproximadamente sete anos, o PROFORMAR organizado em duas versões (PROFORMAR I e II), possibilitou formação superior para mais de 16 mil professores, contemplando profissionais dos 62 municípios do estado do Amazonas. A primeira fase do programa iniciou no ano de 2001, e a segunda fase concluiu em setembro de 2008. O programa em sua primeira fase atendeu 9.341 professores (1.887 na capital e 7.454 no interior) e, na segunda fase formou 7.221 professores (129 na capital e 7.092 no interior) (BARBOSA, RAMOS, 2008).

Outro exemplo de política pública voltada para a formação continuada de profissionais da educação no estado, foi o Programa de Formação de Gestores Escolares-PROGESTÃO, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a UEA, este programa possibilitou a preparação de gestores mais eficientes e com visão administrativa mais abrangente (BARBOSA, 2008, p. 141).

A população indígena também tem sido contemplada com políticas públicas educacionais, a exemplo do Projeto Pira-yawara que possibilitou inicialmente a formação de professores de diversas etnias na modalidade médio/normal. Posteriormente, o projeto contemplou também a capacitação de técnicos das secretarias municipais, ocorrendo a formação de profissionais no Ensino Fundamental (BARBOSA, 2008, p. 142).

### **3.4 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi instituído pelo Ministério da Educação, através da Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009, concebida como uma política nacional que prevê um trabalho em equipe de diversos órgãos, para promover a ampliação de vagas na formação universitária inicial, bem como uma formação de melhor qualidade.

Por meio do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que foi alterado pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem como finalidade “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as

redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009). O PARFOR é parte integrante desta política nacional (FERREIRA, 2019, p. 19).

Este decreto também disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que por meio das diretorias de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e de Educação à Distância (DED), regularizam o fomento a programas de formação inicial e continuada (FERREIRA, 2019, p. 19).

Segundo a Capes, o Plano é o resultado de um conjunto de ações do MEC, que além das parcerias com as secretarias de educação das esferas estaduais e municipais conta também com as Instituições de Educação Superior (IES) do país.

A partir do lançamento do programa, que ocorreu no dia 28 de maio de 2009, foi delegado pelo MEC, que a coordenação das atividades de formação do magistério da educação básica, ficarão à encargo da Capes (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

O PARFOR oferece cursos na modalidade presencial para educadores da rede pública em parceria com os estados e municípios, os cursos são gratuitos, custeados pela CAPES e os recursos são destinados para as universidades credenciadas, o programa está disponível para todos os docentes que atendam os pré-requisitos, dentre eles, estar cadastrado no EducaCenso (CAPES, 2022).

O programa é voltado à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental e a educação infantil. O PARFOR constitui-se em um programa emergencial, que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores (NÖRNBERG, 2017)

Para Nörnberg, (2017) a formação do professor da educação básica tem provocado o estreitamento das relações entre Universidade e Escola. Esta aproximação e interação têm sido possibilitadas pela adesão que as universidades, de modo geral, têm feito ao programa de formação PARFOR.

Segundo Ferreira (2019), o PARFOR é um dos principais instrumentos de implementação da Política Nacional de Formação de Professores, e vem contribuindo para o alcance da Meta 15 do Plano Nacional de Educação.

A formalização do programa deu-se através do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a CAPES, as Secretarias Estaduais de Educação e os municípios. Inicialmente somente as IES federais e estaduais ofertavam os cursos no âmbito do PARFOR. No ano de 2013, às IES privadas sem fins lucrativos também foram convidadas a participar do programa, assumindo os compromissos com a formalização do Termo de Adesão (FERREIRA, 2019).

A participação das IES no programa PARFOR ocorre mediante a confirmação de Termo de Adesão (TA), além de Termo de Execução Descentralizada (TED). O Termo 22 de Adesão é um documento que descreve os compromissos da IES para ministrar os cursos do PARFOR (FERREIRA, 2019).

Com as parcerias entre as instituições, as IES oferecem cursos de licenciaturas de forma presencial ou à distância, os docentes devem obrigatoriamente estarem lecionando na rede pública, fazem a escolha da área de estudo e realizam uma pré-inscrição na Plataforma Freire<sup>8</sup>, sistema informatizado e hospedado pelo MEC, essas inscrições serão validadas pelas secretarias de educação e compostas as turmas de licenciatura formação inicial (primeira licenciatura), ou formação continuada (segunda licenciatura) nos diversos cursos (CAPES, 2022).

A CAPES repassa às IES recursos para o custeio das turmas especiais, aquelas que têm calendários específicos de funcionamento e destinadas somente para os beneficiários do programa. Também são custeados pela CAPES bolsas de estudo para os professores formadores e professores que desempenham atividades de coordenação.

Segundo a CAPES, o dispêndio do programa é realizado em duas modalidades, custeio e pagamento de bolsas. No período de 2009 a 2022 os recursos investidos pelo governo federal, financiaram 3.043 turmas do programa. Foram contemplados com turmas do PARFOR 510 municípios, as turmas foram formadas por professores oriundos de 3.300 municípios (CAPES, 2022).

Os recursos repassados pelo governo federal destinados a pagamento de bolsas são disponibilizados somente para os professores formadores, aqueles que

---

<sup>8</sup> A Plataforma Freire é um sistema desenvolvido pelo MEC por meio do qual o professor se inscreve em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de adequar a sua graduação <http://freire.mec.gov.br>.

ministram aulas no programa, classificados em Professor I e Professor II, e os que atuam na área administrativa com a função de coordenador (FERREIRA, 2019, p.23).

A participação de docentes no PARFOR ocorre através da adesão das IES e a atenção ao Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. O programa tem os seguintes objetivos:

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atenda às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (CAPES, 2022).

Com a implantação do programa determinou-se que a formação dos professores em exercício seria de responsabilidade de instituições públicas de educação superior federais e estaduais, e dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que oferecem graduação e integram a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 287).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) discorrem que:

O programa tem como meta formar cerca de 500 mil professores que ainda não tenham licenciatura. Destas vagas, 52% são em cursos presenciais e 48% em cursos à distância. O plano oferece cursos de graduação a educadores, em exercício no magistério público, que estejam em uma destas três situações: professores que ainda não tem curso superior (primeira licenciatura); professores com graduação, lecionando em área diferente daquela em que se formou (segunda licenciatura); bacharel sem licenciatura, que precisa de estudos complementares que o habilitem ao exercício do magistério (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 286).

O PARFOR tem uma importante atuação em todo país, mas nas regiões Norte e Nordeste a presença do programa é mais significativa, com um percentual de cerca de 86%. De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2014), são nessas duas regiões que se concentra o maior percentual de professores sem formação superior em sua área de atuação (FERREIRA, RESENDE, p. 04, 2021).

Na Tabela 1 são apresentados os números de Instituições de Ensino Superior (IES) e número de turmas ofertadas por região no Brasil que foram atendidas pelo

PARFOR, referente ao período de 2009 a 2018, pode-se constatar que o programa tem uma atuação abrangente e significativa, essas demandas deixam claro a desigualdade no nível de qualificação de docentes no país (FERREIRA, 2019).

**Tabela 1** - Quantidade de IES e Turmas por Região (2009 e 2018)

Região	Número de IES	Número de Turmas	Percentual de Turmas por Região
Norte	18	1.306	45%
Nordeste	28	1.177	41%
Centro-Oeste	05	63	2%
Sudeste	26	103	3%
Sul	27	253	9%
Total	104	2902	100%

Fonte: Plataforma Freire/CAPES/MEC, dezembro 2018, elaborada por FERREIRA e RESENDE (2021).

Quanto à oferta de cursos na região Norte, observou-se que apesar de o número das IES ser menor que na região Nordeste, a quantidade de turmas ofertadas tem uma variação positiva – 1.177 na região Nordeste e 1.306 na região Norte, o que pressuponha uma maior quantidade de beneficiários atendidos. Conforme demonstrado na Tabela 1, é na região Norte que se concentram a maior quantidade de turmas no país, chegando ao percentual de 45%.

A região Norte é composta de 449 municípios distribuídos nos sete estados que compõem a região: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (IBGE, 2021). O PARFOR desde sua criação até os dias atuais está ofertando turmas em 153 municípios da região. Conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Resultado do PARFOR na Região Norte de 2009 até 2021

Variável	Quantidade (nº)
Municípios atendidos	153
Turmas implantadas	1.390
Nº de professores matriculados	47.161
Nº de professores formados	28.309

Fonte: Plataforma Freire/MEC, novembro de 2021, elaborada pela autora.

Diante dos dados apresentados na Tabela 2, constata-se que a quantidade de municípios atendidos (153, 34%), a quantidade de turmas implantadas (1.390) e

principalmente número de professores formados (28.309), permitem considerar que o programa contribui para a qualificação de docentes na Região Norte.

A oferta de turmas para as regiões Norte e Nordeste contribuiu para a redução dos percentuais de professores sem graduação no país. O percentual de docentes sem formação superior era particularmente elevado, no Norte (46%) e no Nordeste (51%). Em 2014, esse percentual teve uma redução de mais de 10 pontos percentuais nas duas regiões, representando, respectivamente 32% e 38% (FERREIRA, 2019).

Os dados numéricos do PARFOR acumulados desde o seu lançamento, estão demonstrados na Tabela 3.

**Tabela 3** - Resultados do PARFOR no período de 2009 a 2022

<b>Dados do Programa</b>	<b>Quantidade (nº)</b>
Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados no período de 2009 a 2022	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto/2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto/2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor> (acesso em 15 de novembro de 2022).

Os dados apresentados na Tabela 3, reafirmam a relevância do programa, principalmente pela abrangência, considerando que dos 5.570 municípios brasileiros, em 3.300 tiveram professores contemplados com o programa, computando um percentual de 59,25%. Considerando a quantidade de matrículas no período demonstrado, com um total de 100.408, e a quantidade de professores formados, que registra 60.780 até o ano de 2022, tem-se um percentual de 60,53% (CAPES, 2022).

O programa PARFOR foi ofertado no Estado do Amazonas por três instituições, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM). As IES custeiam diárias e passagens para que os professores das instituições se desloquem até os municípios

e mantenham sua estadia do início ao final da disciplina, o recurso para este custeio é repassado pela CAPES (SOUZA *et. al*, 2020).

Na Tabela 4 destaca-se a quantidade de matrículas ofertadas pelo programa no estado do Amazonas, tem-se a quantidade de 10.020 matrículas, distribuídas em 285 turmas. Ressalta-se que 30 turmas ainda estão em andamento, após a conclusão dessas turmas se elevará o número de docentes graduados, o que justifica a quantidade de formados, 6.565 docentes licenciados até o ano de 2021.

**Tabela 4** - Turmas ofertadas pelo PARFOR no Amazonas 2009 a 2021

Status	Quantidade (nº)
Total de turmas	285
Quantidade de matrículas	10.020
Quantidade de formados	6.565

Fonte: Plataforma Freire/MEC, novembro de 2021, elaborada pela autora.

Na Tabela 5 são apresentadas informações referentes a oferta das turmas pelas três instituições que atuam com o programa no estado, UFAM, IFAM e UEA, com destaque para a Universidade Federal do Amazonas UFAM, que apresenta o maior percentual de oferta de turmas, matrículas e graduados.

**Tabela 5** - IES com turmas do PARFOR no Amazonas 2009 à 2021

Instituição de Ensino Superior	Nº Turmas	Nº Matrículas	Nº Graduados
Universidade Federal do Amazonas	182	6.567	4.749
Universidade Estadual do Amazonas	91	3.213	1.647
Instituto Federal do Amazonas	12	240	169

Fonte: Plataforma Freire/MEC, novembro de 2021, elaborada pela autora.

Os cursos ofertados pelas três instituições foram: Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Letras Língua e Literatura, História, Geografias, Sociologia, Artes, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Pedagogia Intercultura Indígena, Educação do Campo, Ciências Naturais e Ciência da Religião, com a oferta de 205 turmas de 1ª licenciatura, e 80 turmas de 2ª licenciatura.

A UFAM e UEA são as instituições que atendem tanto os docentes da capital como do interior, enquanto o IFAM, das 12 turmas ofertadas, 11 foram na capital

Manaus e só uma turma no interior, no município de Tabatinga, com a oferta do Curso de Licenciatura em Física, 1ª Licenciatura.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Em uma pesquisa, a metodologia é definida como o caminho, método e técnicas utilizados pelo pesquisador para a obtenção dos resultados e realização do objetivo estabelecidos pelo trabalho. Portanto, enquanto conjunto de técnicas, a organização do trabalho deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os procedimentos para o desafio da prática (MINAYO, 2013).

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, e possibilita traçar o caminho a ser seguido pelo pesquisador, detectando erros e auxiliando na tomada de decisões (MARCONI, LAKATOS, 2010).

Segundo Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa é um procedimento formal, com técnicas de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Desta forma, a maneira como o estudo será desenvolvida, conduzido, guiado deve estar bem caracterizado, definido e traçado.

### **4.1 Caracterização da Pesquisa**

A abordagem deste trabalho é predominantemente qualitativa, mas com elementos quantitativos que foram extraídos através da análise dos dados coletados a partir de questionários. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que, por meio dos seus métodos e técnicas, proporciona ricas e compensadoras explorações no campo de estudos das ciências sociais (MESQUITA e MATOS, 2014).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação que foi se instalando nas ciências sociais a partir da segunda metade do século XIX. Caracteriza-se como um tipo de pesquisa que procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

Na abordagem de investigação da pesquisa qualitativa, essencialmente, não se busca generalizar ou inferir dados de amostras a populações, mas há possibilidades de proporcionar uma generalização analítica, uma contribuição significativa à formação do conhecimento (YIN, 2001).

Quanto aos meios, a análise caracteriza-se como *ex-post facto*, devido as turmas avaliadas já terem concluído seus cursos, o que ocorreu no período correspondente a 2009, ano de início das primeiras turmas, e 2016, ano de conclusão da última turma ofertada pelo programa (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

Para o atendimento dos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. As pesquisas descritivas têm como intuito a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. Na pesquisa descritiva se propõe estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade (GIL, 2010).

A presente pesquisa é definida como estudo de um caso. Neste estudo, o objeto investigado é o programa PARFOR, de forma mais minuciosa as turmas ofertadas pelo programa na UEA Manacapuru.

## **4.2 Operacionalização da Pesquisa**

Um dos instrumentos de pesquisa é a pesquisa documental. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009).

Nesse sentido realizou-se levantamento de dados secundários, com consulta a documentos, leis, decretos, portarias, manuais, informativos, revistas e relatórios institucionais referentes as informações do programa como um todo e na unidade da UEA em Manacapuru.

Os documentos consultados no decorrer desta pesquisa encontram-se no Quadro 1.

**Quadro 1** - Documentos consultados sobre o PARFOR

Nº	DOCUMENTOS
01	Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009
02	Portaria MEC nº. 09, de 30 de junho de 2009
03	Relatório de Gestão 2009-2013
04	Manual Operativo do PARFOR
05	Portaria CAPES nº 82 de 17 de abril de 2017
06	Portaria CAPES nº 159 de 15 de agosto 2017
07	Apresentação do I Seminário do PARFOR da Região Norte – Manaus 2019
08	Planilha PARFOR Região Norte
09	Relatório PROGRAD 2017/2021
10	Ata de Formatura PARFOR, 2015, Letras, Matemática, Biologia.
11	Ata de Formatura PARFOR, 2016, Pedagogia
12	Ata de Formatura PARFOR, 2018, Pedagogia
12	Regulamento PARFOR, Portaria 220 de 21 de dezembro de 2021.

Fonte: Resultados da Pesquisa.

Utilizou-se a análise documental para o alcance do objetivo específico I desta pesquisa, isto é, a descrição do programa foi materializada com a elaboração da Teoria do Programa e a construção do Modelo Lógico. Segundo Domingos e Silva (2018) a Teoria do Programa (TP) se apresenta como uma importante ferramenta analítica, uma vez que proporciona aos *policymakers* compreensão integral da política.

A teoria do programa é tudo aquilo que fundamenta, organiza, descreve o funcionamento da política do programa. Portanto, a Teoria do Programa identifica uma cadeia-causal de hipóteses ligando os recursos de um programa às atividades, aos produtos intermediários e aos objetivos finais (FREITAS, SILVEIRA, 2015).

Quanto à ferramenta de avaliação denominada Quadro Lógico ou Modelo Lógico, utilizou-se como base o modelo adotado pelo IPEA, que definiram três componentes para a sua construção e, quatro etapas para a elaboração, ambos já informados neste trabalho.

A realização desta pesquisa ocorreu com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV (CEP), conforme o parecer nº 5.471567 do dia 15 de junho de 2022.

Quanto ao objetivo específico II, as informações foram extraídas com a realização de entrevistas online e presenciais com gestores de escolas da zona urbana do município de Manacapuru, foram entrevistados oito gestores.

A entrevista foi composta de seis questões abertas, relacionadas a avaliação do PARFOR, possibilitando aos entrevistados a liberdade de expor suas colocações sobre os temas abordados, e vinte e uma questões fechadas relacionadas aos fatores comportamentais associados ao PARFOR, todas as questões buscaram informações detalhadas como: avaliação geral, pontos positivos, pontos negativos, resultados, comentários e sugestões na visão dos entrevistados. A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI, LAKATOS, 2010).

O objetivo específico III desta pesquisa, foi analisado conforme os dados oriundos do questionário que foi respondido pelos egressos, no caso os beneficiários do programa PARFOR nas seis turmas ofertadas na unidade da UEA no município de Manacapuru.

Esta fase da pesquisa foi bastante trabalhosa, a primeira dificuldade constatada foi a mudança dos números de contato de celular de vários egressos, nas listas fornecidas pela unidade da UEA, vários números não correspondiam mais aos egressos, então teve-se a ajuda dos representantes de turma, que através dos grupos de *WhatsApp*, juntamente com os participantes dos grupos, foram adicionando os novos contatos dos colegas professores.

A dificuldade de comunicação com alguns professores por falta de internet também foi um fator negativo, principalmente com os egressos que atuam nas comunidades da Zona Rural dos municípios.

Realizou-se um pré-teste, através da aplicação do questionário para quatro egressos, objetivando obter uma avaliação dos professores quanto ao instrumento de coleta, o questionário, e como foi a experiência de respondê-lo, quais suas opiniões e contribuições para a melhoria dessa técnica. Os egressos foram selecionados por curso, um participante de cada um dos quatro cursos de licenciatura ofertados pelo programa no NESMPU-UEA.

A quantidade de egressos que foram beneficiados pelo programa foi de 185 professores, conforme listas de formados expedida pela coordenação local do programa, deste total 92 professores responderam ao questionário, o que representa

uma participação de aproximadamente 50%, foram contatados 111 professores, e somente 19 professores não retornaram ao convite.

Provavelmente, os professores que não responderam encontram-se na zona rural dos municípios em que trabalham, locais de pouca oferta e qualidade dos serviços de internet e difícil comunicação, ou também por falta de habilidade com as tecnologias atuais, ou, ainda, por não ter interesse em participar da pesquisa.

Para um melhor entendimento da operacionalização da pesquisa, construiu-se o Quadro 2.

**Quadro 2** - Operacionalização da Pesquisa

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>TÉCNICAS E FERRAMENTAS UTILIZADA</b>
Objetivo I	Teoria do Programa/Modelo Lógico	Pesquisa Bibliográfica (livros, documentos, relatórios, site etc.)
Objetivo II	Análise de Conteúdo	Questionário com os egressos (Google form, SPSS)
Objetivo III	Análise de Conteúdo	Entrevista com os gestores das escolas da Zona Urbana (IRAMUTEG: Nuvem de palavras, Similitude e Dendrograma/CHD)

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.1 Coleta de Dados

Para realização da coleta de dados e conseqüentemente a avaliação do programa conforme a percepção dos egressos foi utilizado questionário no *Google Forms*. Neste caso, os sujeitos sociais da pesquisa que são os beneficiários do programa, os professores das seis turmas ofertadas no NES/MPU-UEA, foram contatados através de e-mail e *WhatsApp*, os dados coletados no questionário foram processados no Microsoft Excel.

O questionário utilizado na pesquisa contém perguntas fechadas, no total de 50 questões, com indagações sobre o perfil dos egressos, suas percepções sobre os cursos ofertados, acompanhamento pedagógico, qualidade das aulas, quanto aos conteúdos e docentes que ministraram as disciplinas, e avaliação da estrutura física e administrativa ofertada pelo programa.

Para sua formulação buscou-se informações nos normativos do Programa, nas consultas ao site da CAPES, junto a coordenação local do PARFOR na unidade

da UEA em Manacapuru, e em experiências por ter atuado como gerente nesta unidade, além do modelo utilizado na dissertação: Análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) por meio da visão dos professores formados e desvinculados dos cursos.

A partir da aprovação do CEP, iniciou-se a coleta de dados através do questionário, participaram desta fase da pesquisa 92 professores, todos concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), o questionário foi aplicado no período de 16 a 25 de junho de 2022.

Na fase de tabulação dos dados obtidos com o questionário, realizou-se a estatística descritiva simples com a utilização de planilha do *Excel*, e os dados foram processados no *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* para cálculo da frequência das variáveis.

Com a técnica de entrevista, que tem como objetivo realizar a análise de conteúdo, foi utilizado um roteiro semiestruturado com um total de 27 questões, que tem como objetivo verificar a percepção dos egressos quanto a importância do programa, se ocorreram melhorias de carreira, quais os benefícios, se o programa valoriza o professor, se aumentou as suas responsabilidades com a formação etc.

O método escolhido para o tratamento e análise dos dados coletados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2021). Segundo a autora as fases de análise de conteúdo organizam-se cronologicamente em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que é a fase de inferência e a interpretação dos dados.

Na pré-análise, a qual tem por objetivo a organização, e que compreende a um período de intuições que pretende tornar as respostas operacionais e sistematizar as ideias iniciais, esta é a fase em que se constrói o plano de análise.

Nesta fase as respostas dos entrevistados foram primeiramente transcritas, em seguida organizadas em corpus de análise único, cada texto do arquivo correspondia a cada resposta dos 8 entrevistados nas 6 questões.

A segunda fase constituiu-se na exploração do material, consistindo essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, é a fase de análise propriamente dita.

Para a análise textual e operações estatísticas utilizou-se procedimentos e operações automatizadas, com apoio do *software* IRAMUTEQ (*Interfase de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Quanto a terceira fase, que é a de tratamento dos resultados obtidos e interpretados, utilizou-se operações em *software* estatístico que geraram quadros, tabelas, diagramas e figuras.

Os dados coletados através das entrevistas foram processados pelo *software* IRAMUTEQ, que é um *software* que apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Além de sua interface ser simples e facilmente compreensível e, sobretudo, seu acesso é gratuito e é do tipo *open source* (CAMARGO e JUSTO, 2013).

Com a utilização do *software* IRAMUTEQ, o pesquisador trabalha com ferramentas que permitem a utilização de diferentes recursos técnicos de análise lexical (CAMARGO e JUSTO, 2013). Nesta pesquisa foram utilizados três tipos de análise, conforme descrição a seguir:

- Nuvem de Palavras: Com esta análise as palavras são agrupadas e organizadas graficamente em função da sua frequência. Considerada uma análise lexical mais simples, é uma técnica que serve como ferramenta de apoio ao processamento de dados.

- Análise de Similitude: Consiste em uma análise que se baseia na teoria dos grafos, que possibilita identificar as coocorrências entre as palavras. O resultado desta análise traz indicações da conexão entre os termos analisados.

- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD): É uma análise em que os segmentos de textos são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A análise de CHD visa obter classes de segmentos de texto que apresentam vocabulário semelhante entre si, assim como vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO e JUSTO 2013).

No momento da entrevista, os colaboradores ficaram à vontade para fazer suas colocações, foram estimulados a fornecer o máximo de informações possível das experiências vivenciadas durante as aulas dos cursos ofertados pelo programa, e suas percepções com base no convívio com professores que foram graduados com a oferta de cursos do PARFOR.

Colaboraram com a fase de entrevistas dessa pesquisa 08 professores/gestores, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), as entrevistas foram realizadas no período de 27 a 30 de junho de 2022.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados do estudo, que foram extraídos através da pesquisa documental, é um estudo que compreende dados do PARFOR de forma geral, assim como uma prospecção junto aos docentes que participaram do programa na unidade acadêmica (NES/MPU-UEA), tendo como análise suas percepções sobre o Programa.

Parte desta seção tem o objetivo de detalhar o programa PARFOR, sua instalação no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas, mais precisamente no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru (NES/MPU-UEA), os cursos que foram ofertados na unidade analisada, e o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

### 5.1 PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Desenvolver políticas públicas de educação no estado do Amazonas não é tarefa fácil. O desafio de levar educação para os municípios amazonenses se constituiu em mais uma grande meta para a universidade. A UEA uma das instituições credenciadas para atuar com o programa PARFOR, assumiu o desafio de ofertar cursos de licenciatura nos 61 municípios do maior estado em extensão territorial do país (SOUZA *et al.*, 2020, p. 25).

Desta forma, o desafio de levar educação de nível superior para os municípios mais longínquos do Amazonas é uma missão ao mesmo tempo complicada e fundamental, para que as populações que vivem nessas comunidades parcialmente isoladas tenham acesso a uma formação, e possam melhorar os seus conhecimentos (SOUZA *et al.*, 2020, p. 25).

O PARFOR, no âmbito da UEA, estruturou-se com uma coordenação composta de oito profissionais: uma Coordenadora Geral, um Coordenador Adjunto, duas Secretárias Acadêmicas, uma Secretária Administrativa, uma Secretária de Logística, e dois estagiários. A parte pedagógica é conduzida pelos coordenadores de curso, sendo disponibilizado um coordenador para cada curso de licenciatura ofertado, e um coordenador local para cada município onde as turmas foram formadas (COORDENAÇÃO PARFOR/UEA, 2019).

Na implantação do programa, que ocorreu no ano de 2009, o PARFOR-UEA efetuou 364 matrículas de professores aprendizes na capital e no interior, essas matrículas foram alternando ao longo dos dez primeiros anos do programa, conforme demonstrado na Tabela 6.

**Tabela 6** - Número de alunos matriculados por ano PARFOR-UEA

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de matrículas</b>
2009	364
2010	966
2011	0
2012	598
2013	176
2014	544
2015	21
2016	1078
2017	0
2018	788

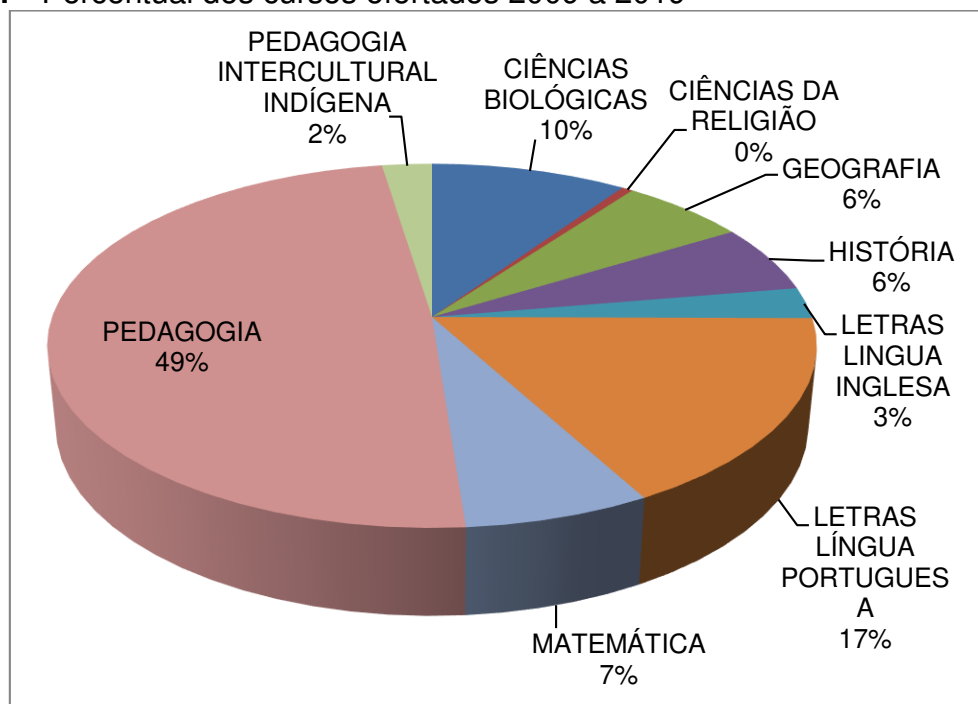
Fonte: Souza *et al.*, 2020. Elaborada pela autora.

Ao longo dos dez anos o programa teve uma evolução positiva, totalizando 4.535 matrículas. A quantidade de professores formados nesse período pelo programa foi de 1.736 em todo o Estado (SOUZA *et al.*, 2020, p. 25).

No período de 2009 à 2019, foram ofertadas turmas de licenciatura nos seguintes municípios do estado do Amazonas: Atalaia do Norte, Alvarães, Autazes, Boa Vista do Ramos, Borba, Caapiranga, Carauari, Coari, Eirunepé, Fonte Boa, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Itacoatiara, Itamarati, Japurá, Jutai, Lábrea, Manacapuru, Manaus, Manicoré, Maraã, Maués, Parintins, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tefé, Tonantins e Uarini (COORDENAÇÃO PARFOR/UEA, 2019).

No mapa (Figura 3) são apresentados os municípios onde o programa ofertou turmas de licenciatura durante esses 10 anos de existência, registrando um total de 31 municípios atendidos, sendo a capital, Manaus, e o restante cidades do interior, o que representa exatamente 50% de atuação no estado, visto que o estado possui 62 municípios.



**Gráfico 1** - Percentual dos cursos ofertados 2009 a 2019

Fonte: Coordenação Geral PARFOR-UEA.

Nos dez anos de desenvolvimento do programa foram ofertadas 90 turmas de licenciatura, o curso com maior oferta foi o Curso de Licenciatura em Pedagogia com um total de 38 turmas, seguido pelos cursos de Licenciatura em Letras e Ciências Biológicas, 10 turmas cada, Licenciatura em História e Geografia com 08 turmas cada, Pedagogia Intercultural Indígena com 03 turmas, Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Educação Física, 02 turmas cada, e de Licenciatura em Ciências da Religião com 01 turma (COORDENAÇÃO PARFOR/UEA, 2019).

O programa continua sendo desenvolvido em 23 municípios do Estado do Amazonas, e conta com a oferta de novos cursos, como o de Educação Física, Ciências da Religião, Licenciatura em História e Geografia, e o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (COORDENAÇÃO PARFOR/UEA, 2019).

A necessidade de registrar a relevância do programa, fez com que a UEA criasse um comitê científico com professores da universidade e realizasse uma chamada para submissão de trabalhos para elaboração do livro “PARFOR UEA: 10 anos formando professores no Estado do Amazonas” (PROGRAD/UEA, 2021).

Um total de 70 artigos foram recebidos, sendo selecionados 60 para compor os 2 volumes do livro do PARFOR, que tem como objetivo divulgar o trabalho de professores e coordenadores em forma de resultados de pesquisa ou relatos de experiências. O Livro

“PARFOR UEA: 10 anos formando professores no Estado do Amazonas”, foi lançado no ano de 2020 (PROGRAD/UEA, 2021).

O programa na UEA continua em andamento, e registra que desde o seu início, já atendeu 4.190 professores da rede pública de ensino, e até julho de 2021 formou 1.740 professores (PROGRAD/UEA, 2021).

Quanto a atuação do programa no município de Manacapuru, registra-se que foi atendido um número significativo de professores. Os dados estão demonstrados na Tabela 7.

**Tabela 7** - Turmas do PARFOR em Manacapuru 2009 à 2021

<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Nº Turmas</b>	<b>Nº Matrículas</b>	<b>Nº Graduados</b>
Universidade Federal do Amazonas	07	238	183
Universidade Estadual do Amazonas	06	223	162
Total	13	461	345

Fonte: Plataforma Freire/MEC, novembro de 2021, elaborada pela autora.

Conforme os dados da Tabela 7, duas instituições ofertaram turmas do PARFOR no município de Manacapuru (UFAM e UEA), totalizando 13 turmas ofertadas, 461 matrículas e 345 graduados.

O PARFOR, em sua segunda etapa, passou a ofertar cursos para professores de áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática: o Pró-Letramento, para professores das séries iniciais do ensino fundamental, e o Programa Gestar, para professores dos anos finais do ensino fundamental. O plano visa a atender a formação continuada para outras áreas do conhecimento no ensino fundamental e para o ensino médio (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

No que se refere ao contexto vivenciado no município de Manacapuru, o PARFOR foi uma complementação de um outro grande e relevante programa estadual que foi o PROFORMAR. O programa PROFORMAR teve início no município no ano de 2002, no mesmo ano em que o programa foi lançado no estado, em sua primeira edição foram ofertadas dez turmas do Curso Normal Superior para os professores das redes estadual e municipal.

O programa PARFOR começou a ser desenvolvido no Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru, da Universidade do Estado do Amazonas-NES/MPU-UEA, no

mesmo ano de lançamento do programa, em 2009, com a oferta de quatro turmas de graduação, duas turmas de Licenciatura em Letras, uma de Licenciatura em Matemática, e uma de Licenciatura em Biologia, com um total de 130 matrículas, as quatro turmas ofertadas foram na modalidade de segunda licenciatura, logo no início do curso as duas turmas de letras apresentaram muitas desistências e foram transformadas em uma única turma (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

O sistema adotado para a oferta das disciplinas foi o modular, o total de conteúdo das disciplinas era transmitido para os alunos até a conclusão da carga horária, realizava-se todas as atividades e avaliações exigidas pela disciplina, para poder passar para a próxima disciplina. Em cada disciplina eram realizadas três avaliações (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

As aulas foram realizadas no período de férias das escolas, no início do ano, nos meses de janeiro e fevereiro, e no meio do ano, no mês julho, com aulas de segunda a sábado, sendo 08 horas de aulas de segunda a sexta-feira e 04 horas no sábado (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

As turmas ofertadas no NES/MPU-UEA eram compostas por alunos/docentes do município de Manacapuru e de outros municípios localizados geograficamente próximos desta unidade, que são os seguintes: Anamá, Anori, Beruri, Caapiranga, Iranduba, Itapiranga e Novo Airão (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

Posteriormente, no ano de 2010, iniciaram-se mais duas turmas, sendo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, as vagas foram destinadas aos professores que ainda não tinham formação em nível superior, na modalidade de primeira licenciatura (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

A última atuação do programa na unidade acadêmica da UEA Manacapuru iniciou-se no ano de 2012, com a oferta de mais uma turma de Licenciatura em Pedagogia, também na modalidade de primeira licenciatura, muito semelhante com as duas anteriores (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

No momento de realização da pesquisa, não havia nenhuma turma em andamento na UEA Manacapuru, as últimas turmas ofertadas concluíram no ano de 2018. O quantitativo de docentes contemplados pelo programa na unidade da UEA Manacapuru é de aproximadamente 220 egressos (COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA, 2020).

Em 2022 foram realizadas matrículas para mais duas turmas que serão ofertadas pelo programa, uma de Licenciatura em Geografia e a outra de Licenciatura em História, as duas novas turmas tem previsão de início para o ano de 2023.

## **5.2 Construção do Modelo Lógico do PARFOR**

A construção do Modelo Lógico do programa PARFOR foi com base no modelo adotado pelo IPEA, que é uma metodologia que procura contribuir para elaboração de um programa bem planejado, voltado para o gerenciamento por resultados. Este modelo é composto dos seguintes passos:

- etapa 1: coleta de informações;
- etapa 2: pré-montagem do modelo lógico;
- etapa 3: validação (análise de vulnerabilidade)
- etapa 4: formulação de indicadores (etapa complementar).

### **5.2.1 Etapa 1- Coleta de informações**

Na etapa 1 apresenta-se os principais documentos utilizados na pesquisa, esses documentos são reunidos objetivando a definição da teoria do programa e irão fornecer informações para o processo de construção do modelo lógico, um fator importante nesta etapa é a consistência das informações, o período referenciado no Quadro 3 é o de 2007 a 2013.

**Quadro 3 - Principais documentos utilizados na pesquisa**

<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>
Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Estados e Distrito Federal.
Parecer CNE/CP nº 8, de dezembro de 2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>
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.
Portaria MEC nº. 09, de 30 de junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
Portaria MEC nº. 883, de 16 de setembro de 2009	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e introduz alterações no Decreto 6.577/2009 e permite a participação das IES privadas sem fins lucrativos no PARFOR.
Relatório de Gestão 2009-2013, 2013	Resumo Executivo e tem o propósito de dar uma visão sucinta do Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Fonte: Plataforma Freire/MEC; Elaborado pela autora.

As informações retiradas dos documentos coletados foram sistematizadas para serem agregadas na planilha de pré-montagem do Modelo Lógico, ou seja, é necessário ter a definição do que será útil dentre os documentos disponibilizados.

### 5.2.2 Etapa 2 – Pré-montagem do modelo lógico

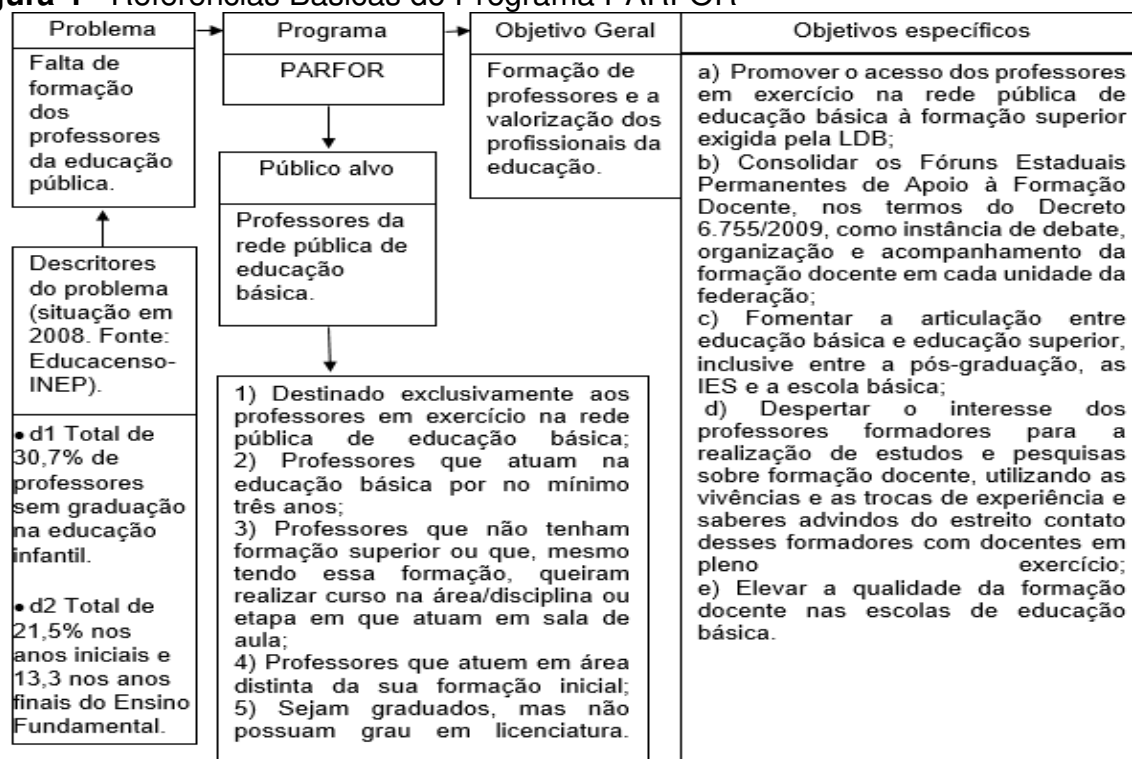
A etapa 2 é bem extensa, compreende os tópicos de referências básicas, explicação do problema e estruturação do programa para o alcance dos objetivos, também é nessa etapa que são apresentados os elementos essenciais, ou seja, as principais informações do programa.

### 5.2.2.1 Referências básicas

Nesta fase, foram apresentados o problema de política pública que originou o programa PARFOR, os descritores da situação inicial e as principais características: objetivos, público-alvo e critérios de priorização para o programa na sua primeira fase: 2009-2013 (Figura 4).

De posse das informações levantadas, já é possível selecionar os principais elementos para a construção do diagrama em que se transformará em Modelo Lógico. Desta forma, o Modelo Lógico deve representar a teoria subjacente e contemplar os aspectos essenciais para mostrar como o programa funciona.

**Figura 4 - Referências Básicas do Programa PARFOR**



Fonte: Resultado da pesquisa, adaptação do modelo proposto por Cassiolato e Guerresi (2010).

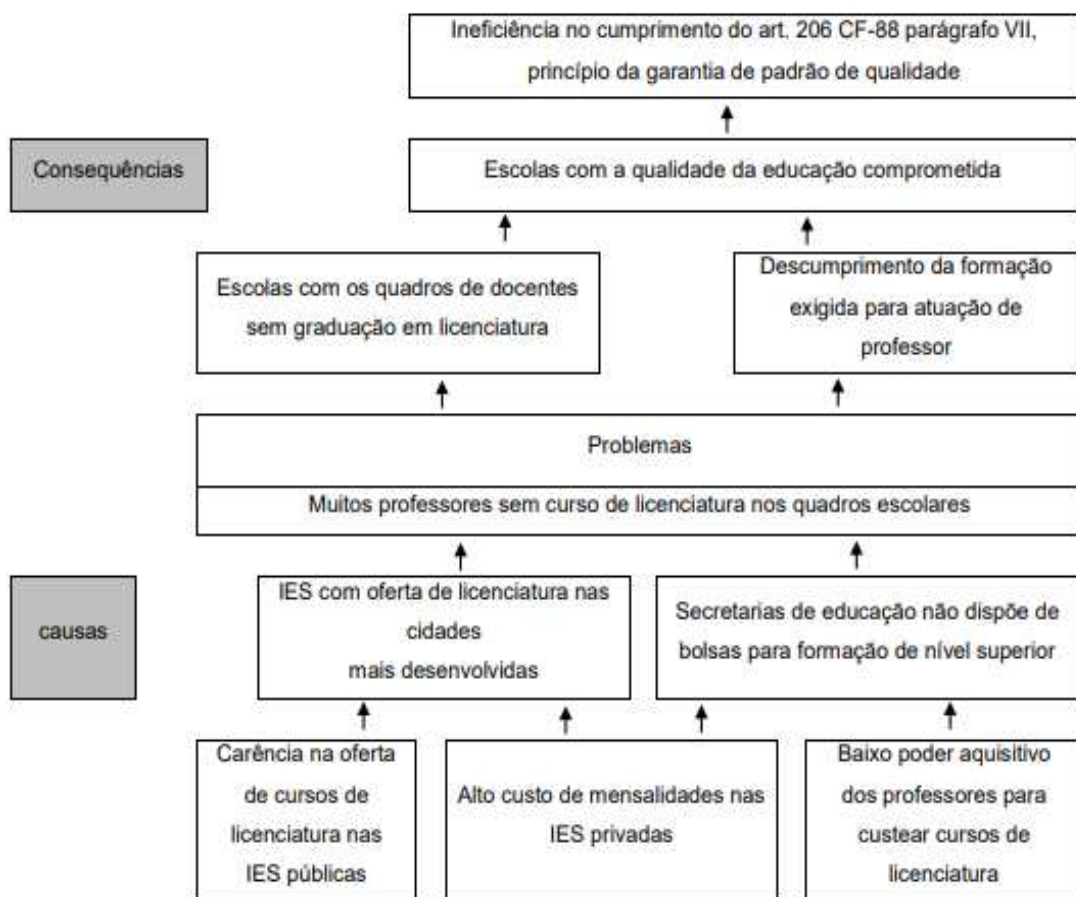
Desde a sua criação, no ano de 2009, o objetivo do programa não passou por mudança, mantendo-se no formato inicial visando a formação de professores e valorização dos profissionais da educação.

### 5.2.2.2 Problema que originou o programa PARFOR

Com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a exigência de formação em nível superior para os professores atuarem na educação básica, ocorreu uma vasta ampliação da demanda de docentes em busca dos cursos de licenciatura.

A qualificação de docentes passou a ser uma necessidade que para muitos era inviável sem a participação do estado, o custo para a realização de uma graduação em instituição privada, não era condizente com a situação financeira dos professores, surgindo o problema que deu origem ao Programa PARFOR, detalhado na Figura 5.

**Figura 5** - Origem do programa PARFOR



Fonte: Plataforma Freire/MEC; resultado da pesquisa.

Acompanhado as causas expostas, destaca-se pontos relevantes que causaram o problema central do programa, que são:

1) Os interesses empresariais dos proprietários das faculdades particulares, que visualizavam investimentos lucrativos e rentáveis na área de educação, principalmente no ensino superior.

Esse fator se desenvolveu a partir do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, GATS), assinado pelos países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, mas que passou a vigorar somente a partir de 2005, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global (DINIZ-PEREIRA, 2015).

A expansão das instituições privadas pode ser atribuída a insuficiente oferta de cursos de licenciatura nas universidades públicas. Conforme os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (Brasil, 2013 a, b e c), observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior (GATTI, 2014).

O Censo da Educação Superior 2020, apresenta que foram efetuadas 1.112.383 matrículas nos cursos da área de educação na rede privada, enquanto que na rede pública registrou-se 547.045, sendo 325.784 nas instituições federais e 221.261 nas instituições estaduais (INEP, 2020).

Segundo Diniz-Pereira (2015) no interior do país, em cidades pequenas e médias onde praticamente não há opções em termos de instituições públicas de ensino superior, predominam IES privadas de pequeno porte. Essa predominância se acentua quando o autor afirma que no Estado de São Paulo, tal proporção chegou, em 2010, a 94% de instituições e “organizações” de ensino superior privadas, contra 6% públicas, tendo em vista a oferta de cursos de licenciatura.

2) O baixo poder aquisitivo dos professores e as dificuldades de deslocamento para realizar um curso de licenciatura configuram-se como causas para o surgimento do problema que gerou o programa. A desvalorização da função de professor diante da gravíssima crise do magistério no país tem atingido grandes dimensões.

Conforme Diniz-Pereira (2015) dados fornecidos pelo próprio governo federal indicaram que, por um lado, existe a necessidade de formar/certificar um número de professores no Brasil, ou seja, há um déficit de profissionais da educação básica (especialmente, em algumas áreas do conhecimento e, particularmente, em algumas regiões do país).

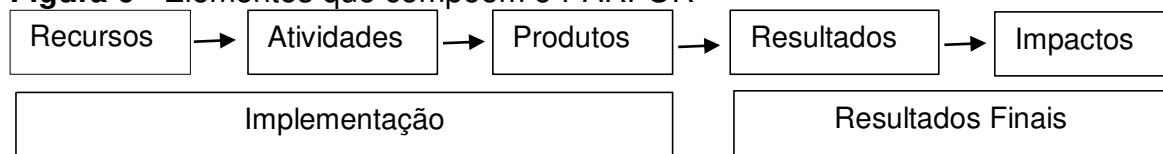
O autor acrescenta que a dificuldade de alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições

públicas como privadas, convivessem com altas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em constante crise.

### 5.2.2.3 Estruturação do programa para o alcance dos resultados

Para atingir o objetivo do programa são necessários recursos financeiros e não financeiros disponibilizados pelo Governo Federal e os Estados que firmaram Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com a Capes e as IES credenciadas no MEC, e que formalizaram adesão ao ACT do estado em que estiverem sediadas. Nas Figuras 6 e 7 são apresentados os componentes do PARFOR.

**Figura 6** - Elementos que compõem o PARFOR



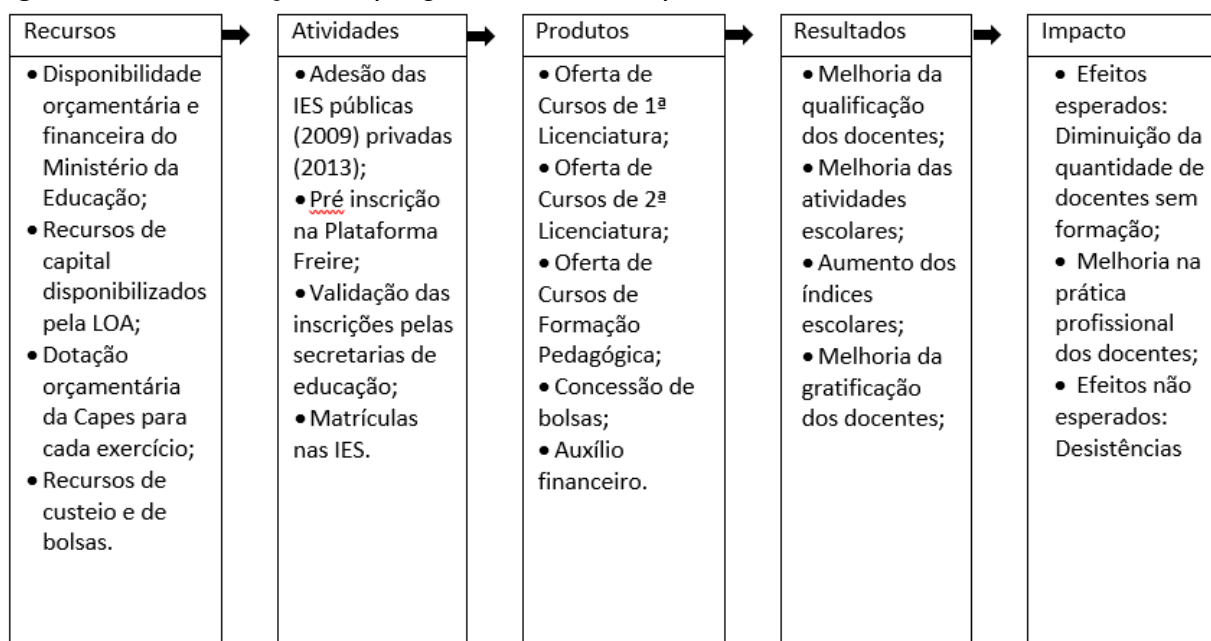
Fonte: Adaptado de Logic Model Development Guide (2004).

Batista e Domingos (2017, p. 4) destacam que recursos, atividades e produtos são elementos associados à implementação da política. Em geral, a implementação de uma política pública está sob controle do agente que a implementa, seja o município, seja o governo federal ou estadual, ou o órgão executivo responsável pela execução da política.

Já os resultados e impactos compõem o resultado esperado da política ou programa que, ao alcançar seus objetivos, poder-se-ia dizer que a situação problema que originou a política foi ou está sendo solucionada. Aqui tem-se os resultados intermediários e os resultados finais.

Na Figura 7 apresenta-se a proposta de estruturação do PARFOR, com detalhamento dos seus elementos.

**Figura 7 - Estruturação do programa PARFOR para o alcance dos resultados**



Fonte: Resultado da pesquisa.

Segundo a Capes os recursos financeiros para o programa são oriundos do governo federal. O apoio financeiro concedido ao PARFOR Presencial é realizado mediante a concessão de recursos de custeio e de bolsas.

A partir de 2013, as IES foram autorizadas a conceder, com os recursos de custeio repassados ao Programa, auxílio financeiro a estudantes. A concessão deve ser realizada da seguinte forma: não ultrapassar o valor de R\$ 400,00 mensais por aluno, podendo a IES definir a quantidade de mensalidades a serem concedidas; os beneficiários devem ser selecionados pela Coordenação Geral do PARFOR na IES; o auxílio deve ser concedido, prioritariamente, aos professores efetivos das redes municipais de educação. Se houver recursos remanescentes, poder-se-á destiná-los aos professores das redes estaduais de educação (CAPES, 2022).

Os requisitos mínimos para a concessão de auxílio financeiros aos beneficiários são: estar no exercício da docência na rede pública de educação básica; estar regularmente matriculado na IES e ser aluno do curso e turma especial do PARFOR Presencial; ter o currículo na Plataforma Freire; constar na lista de matriculados da Plataforma Freire, na situação “Cursando”; não ser beneficiário de qualquer outro tipo de bolsa ou apoio para participação no PARFOR.

A destinação de recursos de capital depende de autorização na Lei Orçamentária Anual (LOA). O montante de recursos de custeio é calculado com base no número de turmas especiais efetivamente implantadas e previstas, da seguinte forma:

a) para as turmas implantadas na sede ou distante dela até 300 km, foi repassado o valor de R\$ 15.000,00 por turma, por semestre;

b) para as turmas implantadas em localidades com distância da sede superior a 300 km, o valor repassado foi de R\$ 20.000,00 por turma, por semestre.

Quanto as despesas de capital os valores são de acordo com os recursos disponibilizados na dotação orçamentária da Capes em cada exercício.

No período que corresponde aos anos de 2009 a 2013, o programa obteve um montante crescente para o financiamento das turmas especiais presenciais, com incrementos elevados ano após ano, em 2009: R\$ 12.394.341,09; no ano de 2010: R\$70.914.408,33; no ano de 2011: R\$ 110.987.220,82; no ano de 2012: R\$ 162.895.436,02 e, no ano de 2013: R\$ 171.919.765,09. O valor total do financiamento no período corresponde a R\$ 529.111.171,35 (CAPES, 2022).

Os recursos devem ser usados para a consecução das atividades que serão operacionalizadas pelas instituições de ensino superior. Conforme a Portaria Nº 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o regulamento do programa, são os seguintes os apoios concedidos:

Art. 25. O fomento do PARFOR é realizado por meio do repasse de recursos financeiros de custeio e de capital às IES, para a realização das atividades diretamente relacionadas ao funcionamento das turmas especiais implantadas.

Art. 26. Serão concedidas cotas de bolsas calculadas conforme a matriz curricular dos cursos e o número de professores cursistas matriculados.

Parágrafo único. A carga horária máxima dos cursos de licenciatura oferecidos no PARFOR será definida em edital.

Art. 27. O repasse de recursos e a concessão de cotas de bolsa, bem como toda e qualquer revisão da base de cálculo, ficam condicionados à existência de crédito na dotação orçamentária da CAPES.

Art. 28. A CAPES regulamentará, por meio de orientações específicas, os procedimentos para a execução de despesas do PARFOR, bem como para a concessão de bolsas.

Quanto as atividades do programa, o primeiro passo é o acesso a Plataforma Freire, que é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e à distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009. No final de 2012, a gestão do sistema passou a ser realizada integralmente pela Diretoria de Educação Básica (DEB) e abrigar, exclusivamente, os

cursos de formação inicial, na modalidade presencial. A DEB, em parceria com a Diretoria de Tecnologia da Capes, desenvolveu novos módulos e introduziu mudanças na ferramenta para torná-la mais interativa e eficiente no processo de acompanhamento e gestão do Programa (CAPES, 2022).

Quanto a concessão de bolsas, é disponibilizada aos participantes do programa que desempenharem as atividades de coordenação e docência. As modalidades são as seguintes: Coordenador Geral I; Coordenador Geral II; Coordenador Adjunto I; Coordenador Adjunto II; Coordenador de Curso I; Coordenador de Curso II; Coordenador Local; Professor Formador I e II, Professor Orientador I e II, Supervisor de Estágio I e II. Os valores das bolsas correspondentes as modalidades dos participantes do programa são de R\$1.100,00 a R\$1.500,00.

Com a expansão do programa ocorreu um crescente aumento na concessão de bolsas para poder atender a demanda dos municípios. No ano de 2013, o Programa contou com a participação de 16.669 bolsistas, sendo a quantidade maior de bolsas concedidas na modalidade Professor formador I, com um total de 9.095 bolsas, e a menor quantidade de Coordenador Geral II com 2 e Coordenador Adjunto também 2 (CAPES, 2022).

A quantidade de vagas solicitadas no ano de 2013 foi de 361.020. Desse total, 78,92% é demanda da rede municipal e 21,08% da estadual. Com relação ao tipo de turma observa-se que 71,07% das vagas foram solicitadas em cursos de Primeira Licenciatura, 26,31% em Segunda Licenciatura e 2,62% em Formação Pedagógica. Quanto aos dados da demanda por curso, observou-se que a Pedagogia lidera os números de vagas solicitadas. Constatou-se que o maior percentual de solicitação de vagas em 2013, foi oriundo das redes municipais de educação, o que reforça a inserção do PARFOR no interior do País (CAPES, 2022).

A partir de 2013, a Plataforma Freire passou por um processo de reestruturação do sistema, foram criados os módulos matrícula e demanda, que ofereceram aos gestores e parceiros do programa ferramentas para auxiliar na elaboração do planejamento e o acompanhamento da demanda por formação da oferta de cursos, da participação dos docentes (CAPES, 2022).

Além dos módulos matrículas e demandas, também foram criados os módulos: Financeiro, que tem como função permitir a geração e aprovação do quadro financeiro com o detalhamento do repasse de recursos para as IES parceiras da Capes e

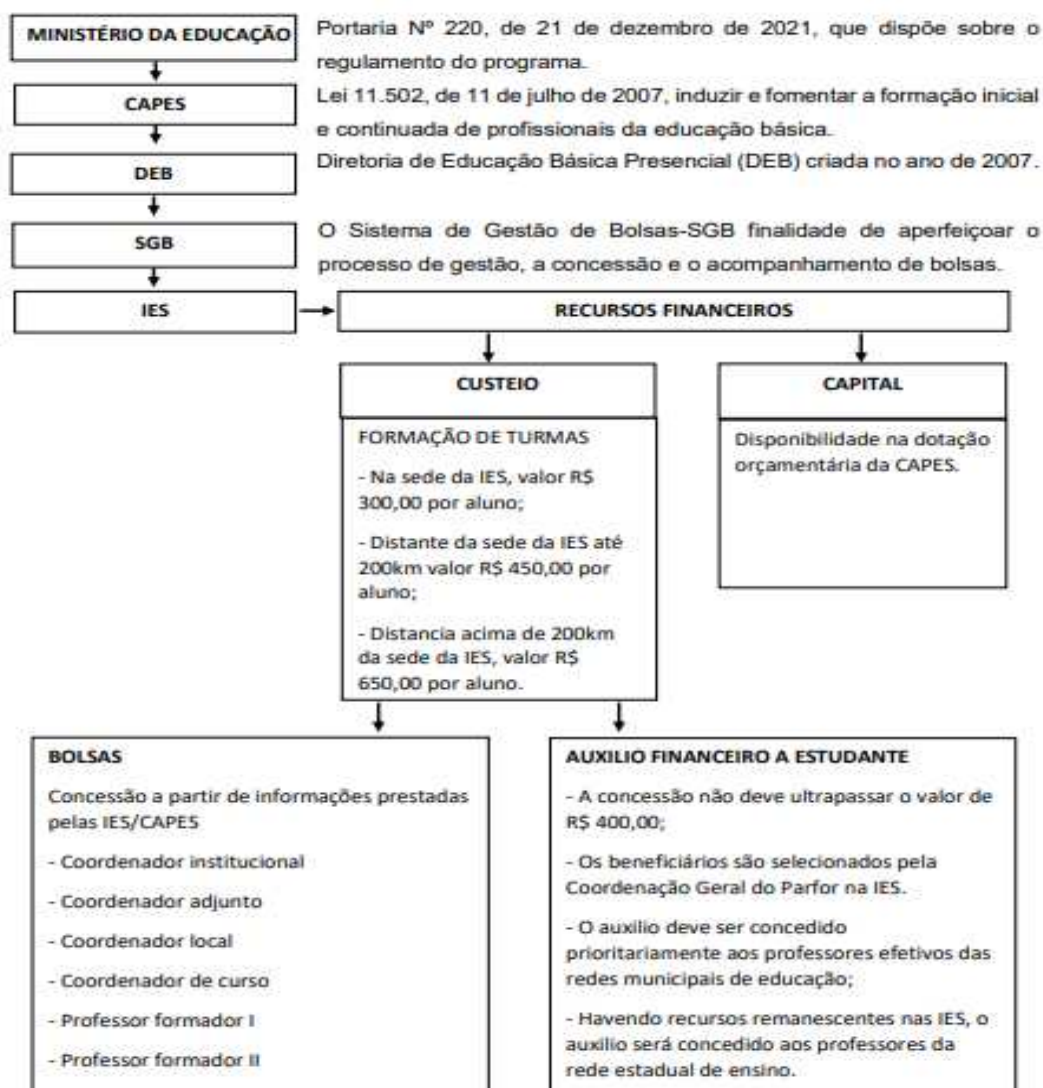
elaboração e aprovação do termo de referência no sistema; e o módulo Ajuda que consiste em um manual interativo que permite ao usuário verificar a função de cada módulo (CAPES, 2022).

Com o objetivo de conferir maior segurança à concessão de bolsas do Programa, a ação de implantação de Integração da Plataforma Freire com o Sistema de Gestão de Bolsas, visa automatizar a concessão das quotas de bolsas às turmas efetivamente implementadas, evitando a necessidade de lançamentos manuais no sistema. As ações de aprimoramento da Plataforma Freire e do Sistema de Gestão de Bolsas vêm contribuindo para o desenvolvimento, gestão e *accountability* do PARFOR (CAPES, 2022).

O PARFOR realiza apenas uma chamada, estabelecendo um cronograma de atividades anual. Em seu calendário consta o seguinte fluxo: (1) inserção da demanda pelas secretarias de educação estaduais e municipais; (2) disponibilização da oferta de cursos e vagas pelas IES; (3) análise do mapa da oferta e demanda pelo Fórum; (4) publicação do Quadro Geral de Oferta de Cursos e Vagas para a pré-inscrição dos professores das redes; (5) a lista de pré-inscritos é submetida à validação pelas secretarias de educação estaduais ou municipais; (6) a relação contendo os pré-inscritos validados é disponibilizada para as IES; (7) realização do processo seletivo; (8) procedimentos acadêmicos necessários para a realização da matrícula dos selecionados; (9) registro dos matriculados na Plataforma Freire; (10) a Capes efetua o repasse dos recursos de custeio (e capital, quando houver) e concessão das cotas de bolsas (CAPES, 2022).

Na Figura 8 é apresentada a estrutura operacional do PARFOR.

**Figura 8 - Estrutura Operacional do PARFOR**



Fonte: Plataforma Freire/MEC, resultado da pesquisa.

A oferta de turmas no programa PARFOR, ocorre após a efetivação das IES por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Para ofertar turma no PARFOR, as IES, quando avaliadas, devem possuir Índice Geral de Curso – IGC mínimo 3.

As Instituições Federais de Educação Superior e as da iniciativa privada sem fins lucrativos somente podem implantar turmas em cursos de licenciatura que estejam devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC.

Quando tratar-se de IES do sistema estadual e municipal, cujo curso não esteja cadastrado no e-MEC, poderá ser admitida a implantação de turmas mediante apresentação do documento de autorização do curso pelo órgão credenciado para tal fim (CAPES, 2022).

As ações da DEB em parceria com os Fóruns e as IES, orientam as secretarias de educação estadual e municipal sobre os objetivos e condicionalidades para a participação no Programa, estimulando-as a buscarem identificar quem e quantos são seus professores que necessitam de formação (CAPES, 2022).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual o PARFOR faz parte, cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (CAPES, 2022).

A DEB desenvolve ações com o objetivo de intensificar o diálogo entre os Fóruns e a elaboração do planejamento estratégico, algumas dessas ações são: a realização de reuniões técnicas com os representantes dos Fóruns, concessão dos perfis na Plataforma Freire do representante do Fórum e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), estabeleceu no fluxo do Programa, um período para o Fórum articular a oferta e demanda com plena autonomia, criação do perfil Fórum, através do qual as unidades da federação podem acompanhar todos os dados do PARFOR no seu Estado (CAPES, 2022).

As ações da DEB buscam manter os Fóruns atualizados em relação aos dados da Formação e os Editais dirigidos aos profissionais da educação, essas informações são encaminhadas, por meio eletrônico, aos representantes dos Fóruns que mantêm seu cadastro atualizado na Plataforma Freire (CAPES, 2022).

Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica. As diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais estão estabelecidas na Portaria nº 883, de 16 setembro de 2009.

Entre as principais funções do Fórum, estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica, as ações dos Fóruns tem papel primordial no processo de desenvolvimento do programa (CAPES, 2022).

No ano de 2022, o PARFOR conseguiu alcançar a meta de 100.408 matrículas, e 60.780 professores licenciados, reafirmando que o programa está contribuindo para

dar oportunidade de formação superior aos professores em atuação em diversos municípios brasileiros (CAPES, 2022).

Portanto, o programa PARFOR vem se afirmando como ação importante para a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior dos docentes em atuação na rede pública, especialmente nos municípios do interior do país, se configurando em uma política de redução das desigualdades regionais, e como estratégia de atualização e preparação dos professores da educação básica.

### 5.2.3 Etapa 3 Validação (análise de vulnerabilidade)

A validação do modelo lógico do Programa é uma etapa mais complexa, será realizada pela equipe gerencial durante atividade de oficina, esta oficina é organizada por uma assessoria externa, em que se utilizará painéis com cartelas previamente elaboradas, onde estarão registradas as informações com o objetivo de auxiliar a visualização do modelo lógico pré-montado, assim como registradas as lacunas e inconsistências e afixadas em outro painel.

Os recursos e técnicas utilizados na oficina favorecem o compartilhamento de ideias nos trabalhos de grupo. Portanto essa etapa fica como sugestão para ser realizada em próximas pesquisas.

### 5.2.4 Etapa 4 Formulação de indicadores

Nesta etapa são apresentados os indicadores de atividades, produtos, resultados e impactos do PARFOR. Os indicadores são definidos como as medidas relativas aos produtos intermediários e final, com aspectos e requisitos definidos que possam garantir o compromisso de execução do que foi planejado, ou seja, tido como desejável e exequível Quadro 4.

**Quadro 4 - Indicadores de atividades, produto, resultado e impacto do PARFOR**

<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>
<b>1) Atividade</b>	
Número de matrículas efetuadas pelo programa	Verificar se o programa está atendendo as demandas dos municípios.
Realização dos encontros com os Fóruns	Verificar se houve participação da Capes nos encontros regionais.
Metas a serem cumpridas pela coordenação do programa	Verificar o número de professores atendidos pelo programa.
Número de professores atendidos pelo programa por região.	Verificar o atendimento do programa nos municípios distantes das capitais.
Gastos com a implantação das turmas de licenciatura	Avaliar se os custos com as turmas estão de acordo com os recursos disponíveis.
<b>2) Produto</b>	
Número de turmas de primeira licenciatura ofertadas pelo programa	Avaliar a quantidade e qualidade das turmas ofertadas.
Número de turmas de segunda licenciatura ofertadas pelo programa	Avaliar a quantidade e qualidade das turmas ofertadas.
Número de turmas de formação pedagógica ofertadas pelo programa	Verificar se a quantidade de turmas ofertadas atendeu a demanda existente.
<b>3) Resultados</b>	
Número de turmas concluídas em todas as regiões do país	Avaliar a redução nos percentuais de formação dos professores nas regiões
Número de professores licenciados pelo programa	Verificar se houve evolução nos índices escolares.
Adesão das instituições públicas de ensino superior	Avaliar o grau de responsabilidade das instituições quanto as normas do programa.
Adesão das instituições privadas de ensino superior	Avaliar o grau de responsabilidade das instituições quanto as normas do programa.
<b>Indicador</b>	<b>Descrição</b>
<b>4) Impacto</b>	
Variação na renda dos professores	Avaliar a melhoria no aumento da remuneração dos beneficiários do programa.
Indicadores de bem-estar social dos beneficiários	Avaliar a melhoria na qualidade de vida dos professores, relacionadas a saúde, educação, habitação, segurança, etc.
Apoio aos beneficiários do programa para a produção científico-acadêmica	Verificar o apoio a produção e publicação de artigos, livros, revistas entre outros da produção acadêmica de coordenadores, docentes e discentes do PARFOR.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Ao refletir sobre estas etapas da política pública, pode-se pensar que na etapa da sua implementação, o gestor ou responsável teria melhores condições de executá-la caso as necessidades de recursos (financeiros, humanos, ambientais, de ordem legal, entre outros) sejam atendidas, e manter o controle sobre as decisões. Sabe-se que no

campo, no dia a dia, a implementação de políticas públicas pode adquirir contornos bastante complexos.

Considerando-se os resultados tal complexidade já era esperada, pois um novo ambiente se contorna, os beneficiários da política podem contribuir/interagir positivamente ou negativamente para que os objetivos desejados sejam alcançados ou não.

Portanto, para essa investigação, além dos dados quantitativos do PARFOR, as entrevistas com os gestores e beneficiários do programa adquirem caráter de essencialidade para conhecer os resultados e aprofundar a compreensão sobre os efeitos gerados pela política pública.

Com a técnica de entrevista, pode-se apresentar o posicionamento de mais uma categoria de atores que fazem parte do contexto educacional, e que interagem diariamente com os professores.

### 5.3 Análise da percepção dos gestores das escolas sobre a implementação do PARFOR

Neste tópico será analisada a percepção dos gestores das escolas, nas quais existem beneficiários do programa. Esta parte da pesquisa está relacionada com o objetivo (iii): Analisar a percepção sobre como o programa foi implementado.

A partir das respostas dos oito gestores participantes da pesquisa, traçou-se os indicadores que determinam o perfil dos entrevistados, que tem a média de idade de 46 anos. Os demais resultados serão apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5** - Perfil dos gestores entrevistados

Variável		Freq.	%
Gênero	Feminino	6	75,0
	Masculino	2	25,0
Estado civil	Solteiro	2	25,0
	Casado	4	50,0
	NSNR	2	25,0
Escolaridade	Graduação	4	50,0
	Especialização	2	25,0
	NS/NR	2	25,0
Cidade que reside	Manacapuru	8	100,0
Cidade que trabalha	Manacapuru	8	100,0

Fonte: Resultados da Pesquisa.

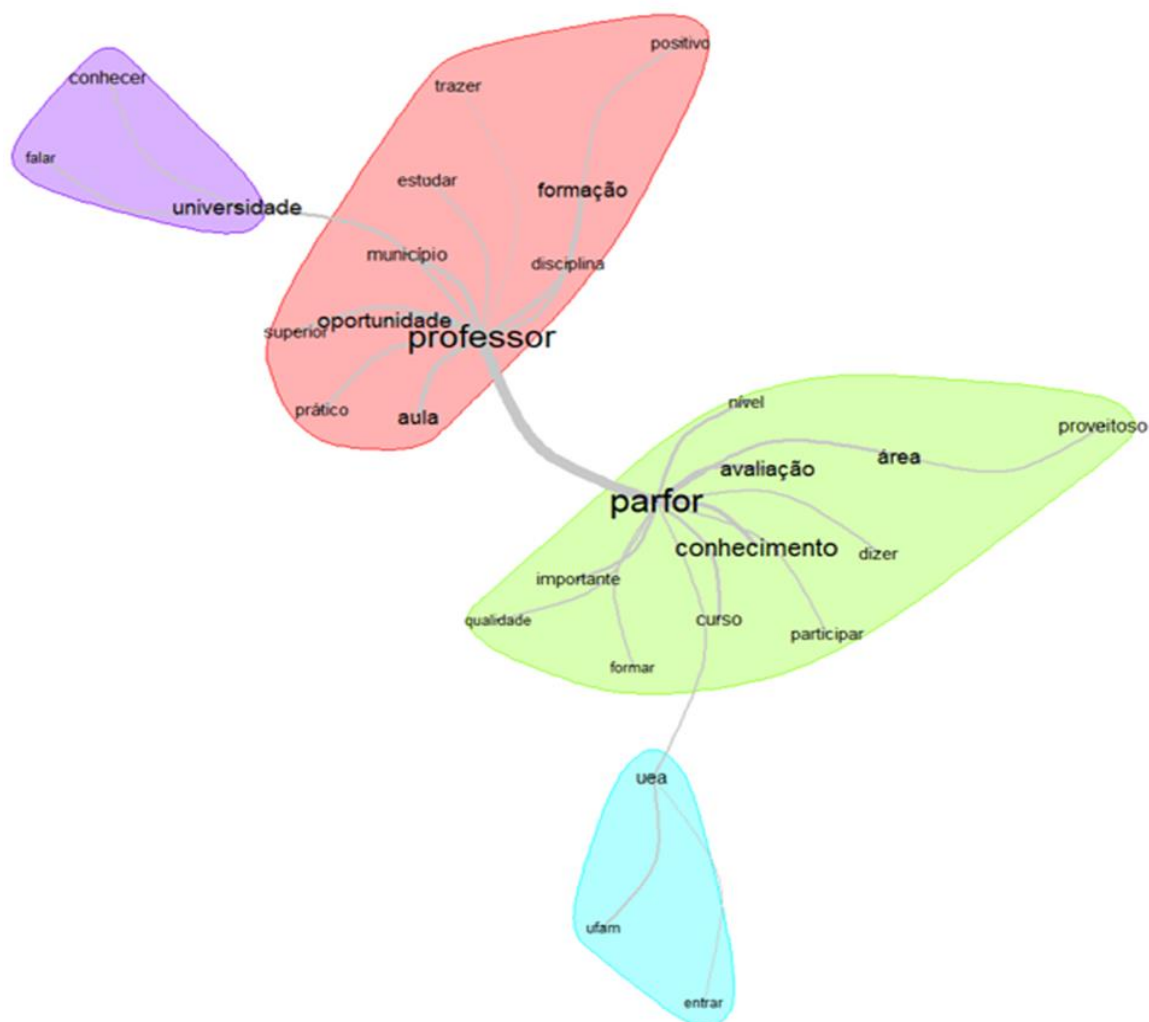
Nota: NS: não sabe; NR: não respondeu.

No Quadro 5, informa-se que todos os gestores trabalham e residem em Manacapuru, que dos 8 entrevistados 6 são mulheres e 2 são homens, 4 são casados, 2 solteiros e 2 não informaram seu estado civil.

Os entrevistados informaram também serem todos graduados nas seguintes áreas: Licenciatura em Matemática, Licenciatura Plena em História, Graduação Educação Física, Graduação Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia. São também pós-graduados nas seguintes especializações: Especialização em História e Geografia, Especialização em Psicopedagogia, Especialização Corpo e Movimento, Especialização Ensino de Biologia.

Na Figura 9 ilustra-se o resultado geral do programa PARFOR relacionado às manifestações dos gestores entrevistados, tendo sido realizada uma análise de similitude, por meio do *software* IRAMUTEQ.

**Figura 9** - Análise de similitude – Avaliação geral do PARFOR, segundo gestores



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta análise sobressaem as palavras **PARFOR** que é a sigla do programa em estudo, e a palavra **professor**, que é a categoria de profissionais a qual o programa é destinado. Essas duas palavras apresentadas em destaque na ilustração são as de maior coocorrência, e estão diretamente interligadas com os termos: conhecimento, oportunidade, universidade, avaliação, formação, assim como as demais apresentadas na Figura 9.

Através da análise de similitude, formaram-se quatro grupos de palavras, os quais estão em destaque na Figura 9, esses grupos foram divididos pelas palavras em destaque: PARFOR, PROFESSOR, UNIVERSIDADE e UEA.

A análise será realizada do centro da figura para as extremidades, com o objetivo de propiciar uma melhor sequência e sentido. Nota-se que o ramo principal, que é o mais espesso, significa que as palavras **PARFOR** e **professor**, que são as que estão em maior destaque, estão muito relacionadas, em seguida o **PARFOR** está fortemente relacionado com as instituições **UEA** e **UFAM**, e a palavra **professor** está muito associada com **universidade** e **conhecer**.

No grupo cujo destaque é a palavra **professor**, percebe-se que segundo a visão do gestor sobre o professor, as demais palavras têm muito significado, como a palavra formação, as aulas e disciplinas que propiciaram o estudo, consideraram uma oportunidade e que o curso foi prático, o que ele (o entrevistado) analisa como algo positivo. Portanto nota-se que se refere ao objetivo do programa, oportunizar formação para os professores, sendo a palavra oportunidade, a segunda com maior frequência (7 ocorrências), seguida da palavra formação (5 ocorrências).

No entanto, no grupo que tem a palavra **PARFOR** em maior evidência, é também o conjunto onde se concentra o maior número de palavras. Afirmou-se que o programa proporcionou conhecimento, faz a realização de avaliação dos docentes, considera as áreas necessárias, tem a conotação de ser um programa muito proveito, importante e de qualidade. Desta forma, está relacionado com os benefícios com a ampliação do conhecimento proporcionado aos professores, os descritores com maior frequência são conhecimento (8 ocorrências), seguida das palavras proveitoso e avaliação (6 ocorrências).

O grupo que tem a palavra **universidade** em destaque, refere-se ao processo que permitiu aos professores falar (lugar de fala) e conhecer (aquisição de conhecimento), esses descritores estão relacionados com a exigência de que os

professores tivessem um curso de nível superior e frequentassem uma universidade, a palavra universidade se sobressai com a maior frequência (7 ocorrências), seguida pela palavra conhecer (5 ocorrências).

No último grupo, que tem em maior evidência a palavra **UEA**, concentram-se as instituições que através das parcerias firmadas para a execução do programa, oportunizaram a oferta dos cursos, no caso as duas instituições UEA e UFAM, que são públicas, das esferas estadual e federal sucessivamente. Complementando, tem-se a palavra entrar, que segundo os gestores entrevistados está demonstrando o desejo dos educadores de ingressar no nível superior.

Através dos dados e a análise textual demonstradas na Figura 9, é possível uma melhor interpretação do contexto vivenciado durante o desenvolvimento do programa, e se ter um entendimento mais amplo da avaliação geral do PARFOR, o que será constatado com os trechos a seguir que contém os seguimentos de textos das respostas de três entrevistados.

Em termos de avaliação geral sobre o PARFOR principalmente na nossa cidade aqui em Manacapuru, ele pessoalmente trouxe um grande benefício, que foi onde eu tive oportunidade em cursar minha licenciatura em matemática, que era na verdade um sonho, porque matemática é da área de exatas, e também foi quando em termo de conhecimento foi muito benéfico, e a minha avaliação geral que foi muito importante, foi excelente essa questão do PARFOR, que foi uma política pública pensada em nível nacional.

entrevistado\_01-tema\_avaliação -pergunta\_01

Na minha opinião o programa PARFOR foi de excelência e de grande relevância aos docentes que puderam participar. Esse programa foi ministrado por mestres e doutores, que de fato realizavam suas aulas com clareza e dedicação. Na qual as dúvidas eram sanadas e as metodologias utilizadas traziam conhecimento para maximizar a aprendizagem dos participantes.

entrevistado\_05-tema\_avaliação -pergunta\_01

Minha avaliação do programa PARFOR, é que foi bom, ele veio para suprir as necessidades dos professores que não tinham acesso a uma graduação, ele deu oportunidade aos professores de cursar um nível superior no seu município e assim melhorar as suas práticas pedagógicas com o estudo que tiveram, pelo o que eu tenho conhecimento o programa contribuiu muito com a formação dos professores que participaram dos cursos realizados pela UEA daqui do município, minha avaliação é positiva.

entrevistado\_07-tema\_avaliação-pergunta\_01

No Quadro 6 são apresentadas as principais palavras mencionadas pelos entrevistados e identificadas pelo *software* IRAMUTEQ a partir da análise dos segmentos de texto.

**Quadro 6** - Principais palavras na análise geral do PARFOR

Nº	PALAVRAS	FREQUÊNCIA
01	Conhecimento	8
02	Universidade	7
03	Oportunidade	7
04	Proveitoso	6
05	Avaliação	6
06	Formação	5
07	Qualidade	3
08	Qualidade	3
09	Positivo	3
10	Importante	3
11	Graduação	2
12	Benefício	2
13	Relevância	1
14	Desenvolvimento	1
15	Aprendizagem	1

Fonte: Resultados da Pesquisa.

A sequência das palavras apresentadas no Quadro 6, estão apresentadas em ordem decrescente de frequência, destacando-se as 5 palavras com maior ocorrência: Conhecimento, Universidade, Oportunidade, Proveitoso e Avaliação.

Quanto a avaliação geral do programa PARFOR, os gestores entrevistados afirmaram que o programa trouxe um grande benefício para os professores, veio para suprir as necessidades dos professores que não eram graduados, deu oportunidade aos professores para adquirirem um curso de nível superior, e cursarem uma segunda licenciatura para se adequarem as áreas de conhecimento que estavam atuando nas escolas. Informaram que o Programa foi muito benéfico porque ofertou cursos de licenciatura em Matemática e Biologia, que são áreas com muita carência de profissionais no município, que a qualidade das aulas eram muito boas, que expandiu o conhecimento dos professores participantes, acrescentando que houve crescimento profissional, oportunizou aos professores vivenciar a teoria e a prática, os professores mestres “eram de excelência”, com nível de formação de mestres e doutores na maioria das disciplinas, por isso a implementação do programa foi extremamente importante, de grande relevância, podendo ser considerada uma avaliação positiva, na opinião dos gestores entrevistados.



Os pontos positivos são: graduação, a oportunidade, a formação profissional, resultados etc. E os pontos negativos são: pouco tempo, muito corrido, período de oferta, muito conteúdo, sobrecarga etc. (Quadro 7).

**Quadro 7** - Pontos positivos e negativos do PARFOR

Nº	PALAVRAS	FREQUÊNCIA	PALAVRAS	FREQUÊNCIA
01	Positivo	14	Negativo	10
02	Graduação	8	Pouco	5
03	Oportunidade	6	Muito	5
04	Resultado	3	Período	4
05	Formação	3	Formar	4
06	Específico	3	Conteúdo	4
07	Conhecimento	3	Sobrecarga	3
08	Aprendizagem	3	Férias	3
09	Presencial	2	Formação	3
10	Possibilidade	2	Corrido	3
11	Experiência	2	Trabalhar	2
12	Conteúdo	2	Público	2
13	Avaliação	2	Pressa	2
14	Aproveitamento	2	Disciplina	2
15	Reflexivo	1	Tarefa	1

Fonte: Resultados da Pesquisa.

No Quadro 7 são apresentadas 15 palavras mais usadas quando se questionou os entrevistados sobre os pontos positivos e negativos do programa PARFOR, sendo que a palavra professor não foi incluída nesse quadro, devido à sua elevada frequência nos seguimentos, vem acompanhada de palavras positivas ou negativas para expressar a avaliação do programa conforme a pergunta realizada.

Em relação aos pontos positivos foram destacadas as palavras graduação e oportunidade, consideradas palavras importantes, com uma frequência acima das palavras imediatamente apresentadas, e as demais palavras apresentaram uma frequência bem inferior às três primeiras.

Os entrevistados expuseram que os itens a seguir são os mais percebidos: a oportunidade de cursar o nível superior (graduação); a troca de experiências com professores de outros municípios; a alta qualidade de formação dos professores que ministraram as disciplinas; a oferta dos cursos no próprio município; a oferta de segunda

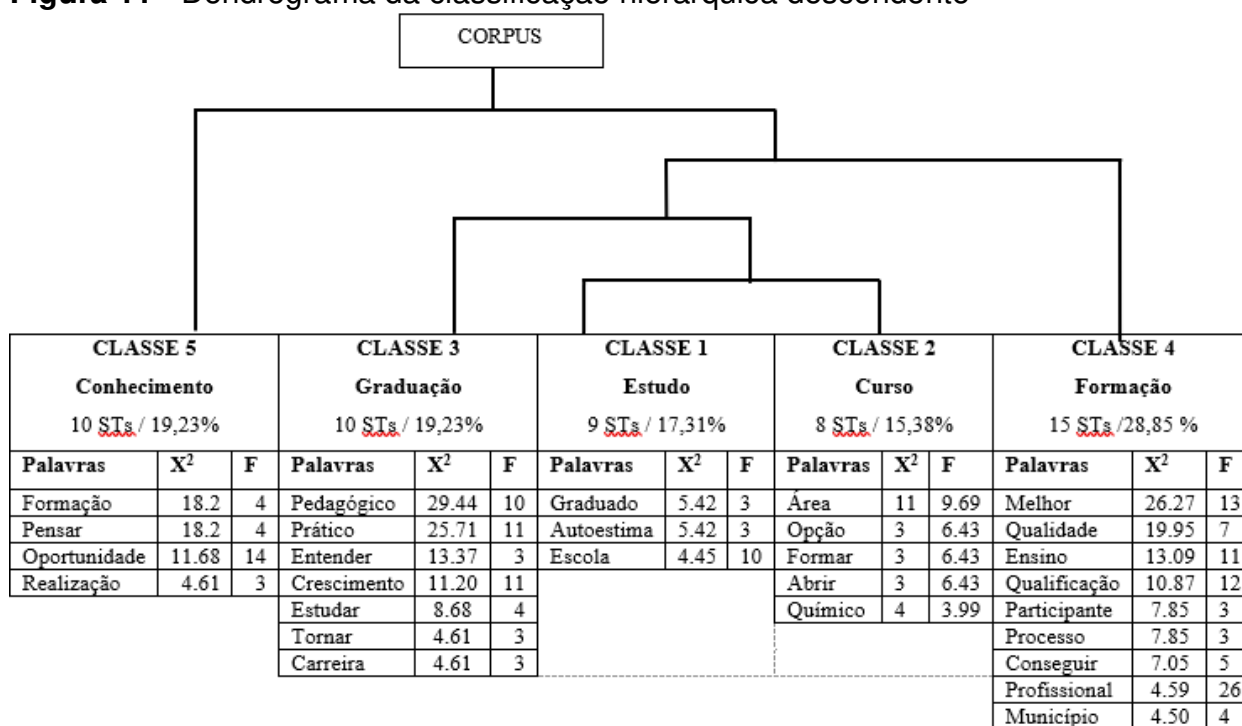
licenciatura; os resultados adquiridos com a formação; o crescimento profissional; a melhoria da prática pedagógica; a modalidade dos cursos por serem presenciais; a possibilidade de relacionar a teoria com a prática; o fato dos cursos serem ofertados no período de férias possibilitava a participação do professor; menor carga horária para os cursos de segunda licenciatura e a possibilidade de aproveitamento de disciplinas.

Quanto aos pontos negativos foram poucas as menções pelos entrevistados, sendo mais destacados: o tempo das aulas (oito horas diárias durante a semana, e mais quatro no sábado); intervalo de tempo muito curto entre uma aula e outra; horas extras para a conclusão de trabalhos; estudos para avaliações e revisões de conteúdo; pressão em graduar os professores; pressão na transmissão dos conteúdos (muito conteúdo para pouco tempo); a sobrecarga quando os professores precisavam frequentar as aulas e exercer suas atividades nas escolas; a metodologia usada por poucos professores “que não era muito aceitável”; disciplinas que, por falta de professores, foram adiadas para o próximo período, o que estendeu o término do curso; evasões e desistências provavelmente provocadas pelos fatores mencionados.

No sentido de obter-se informações quanto aos resultados do programa PARFOR com base nas respostas dos entrevistados, utilizou-se a análise de conteúdo com a realização da classificação hierárquica descendente (CHD/IRAMUTEQ), que gerou cinco classes.

Na primeira partição, o corpus, dividiu-se em dois subcorpora, obtendo-se a classe 5, com um tema de maior importância, e outras 4 classes, sendo a classe 03 um subtema da classe 4, e as classes 2 e 1 subtemas da classe 3. A classe 4 apresentou o maior número de segmentos de texto (ST) correspondente a 28,9%, seguida pelas classes 5 e 3, ambas com 19,2% dos (ST). A classe 1 apresentou 17,3 % dos (ST) e, por fim, a classe 2 que apresentou 15,4% dos (ST), conforme observa-se na Figura 11.

Na ordem descendente dessa classificação as classes foram denominadas com os seguintes termos: Conhecimento, Formação, Graduação, Curso e Estudo, conforme Figura 11.

**Figura 11** - Dendrograma da classificação hierárquica descendente

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados que descrevem os resultados desta análise são os a seguir: números de textos que formaram o *Corpus*, 24 respostas abertas, referentes a oito entrevistados; número de segmentos de textos total 57; número de STs total e retidos na CHD 52 (91,23%); número de ocorrências 1.779; números de formas (palavras distintas) 549; média de palavras por segmento 31,21 e número de classes 5.

Nesta classificação, constata-se que os entrevistados apontam como resultados na classe 5, denominada conhecimento, principalmente a qualificação dos beneficiários, o crescimento profissional, possibilidade de atuação em outras áreas e outros níveis de educação, melhorias na prática pedagógica, expansão da aprendizagem dos professores cursistas, melhoria da autoestima, e realização e satisfação profissional.

Paralelo ao tópico conhecimento, formou-se o tópico denominado qualificação, que também faz parte do objetivo do programa, a partir deste estão interligadas as seguintes classes: Formação (classe 4), Graduação (classe 3), Curso (classe 2) e Estudo (classe 1).

Na classe 4, denominada como formação, os professores afirmam que um dos resultados é a qualificação profissional, que transformou os professores em profissionais de excelência e bastante eficientes, e que para tanto é necessário que o professor esteja em um processo contínuo de formação, fator que está diretamente relacionado com a

melhoria da qualidade do ensino. Destacou-se também a melhoria dos proventos e da qualidade de vida com a promoção do salário, a possibilidade de concorrer a concurso e ser aprovado na área de atuação por serem professores temporários, e o reconhecimento do aluno ao afirmar que o trabalho do professor fez a diferença na educação do aluno.

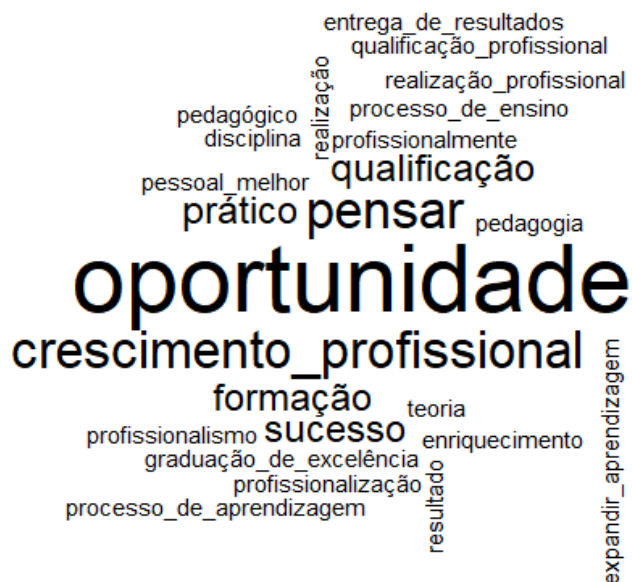
Conforme a classe 3, com a graduação foi possível um leque de conhecimentos, fator que resultou no crescimento profissional e desenvolvimento na prática pedagógica, o professor se tornou mais criativo, ocorreu uma inovação nas práticas pedagógicas, e uma maior capacidade de desenvolver habilidades para o melhor entendimento do aluno, fator que considera o professor como peça fundamental para o crescimento educativo do aluno, assim como a conscientização de que o professor deve estar constantemente em busca de mais conhecimentos para garantir a progressão na carreira e os resultados almejados pelas escolas.

Na classe 2, destacou-se a oportunidade de acesso a novos cursos, que resultou no aumento da oferta de profissionais para atuarem em outras áreas, e a permanência dos professores no município pelo fato dos cursos serem ofertados na sede do município, fator que favoreceu com que os dispêndios investidos por esses profissionais circulassem no próprio município onde os professores atuam e residem.

Conforme a classe 1, os respondentes afirmaram que através do estudo ocorreu uma abrangência de professores com formação em outras áreas, fator que favoreceu a atuação em anos mais elevados do ensino fundamental e também do ensino médio, proporcionou aos professores mais segurança em lecionar aulas com conteúdo mais complexos e, que a partir dos estudos foram expandidos e massificados, maior credibilidade na sua atuação, se tornaram mais confiantes, além de incentivar a busca de cursos de pós-graduação.

Na nuvem de palavras Figura 12 estão relacionados os descritores referentes a percepção dos entrevistados em relação a três palavras que identificam o programa PARFOR.

**Figura 12** - Nuvem de Palavras – frequência de termos que identificam o programa PARFOR.



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante da Figura 12, pode-se afirmar que o termo que mais identifica o programa é a palavra **oportunidade**, portanto é o descritor que aparece com mais destaque, seguido das palavras crescimento profissional, pensar, formação, qualificação e sucesso.

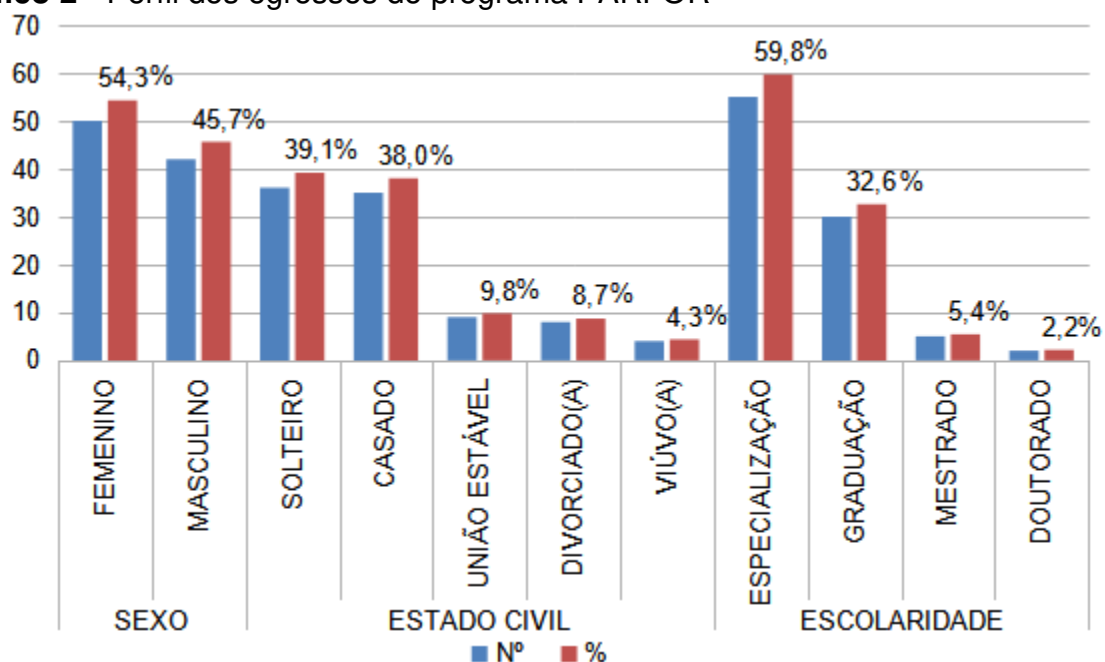
Conforme as respostas dos entrevistados o programa é visto como uma oportunidade de crescimento profissional, que proporcionou formação e transformou os professores em profissionais mais qualificados, o que se configura em uma avaliação muito positiva.

Com o objetivo de extrair mais informações sobre o objeto de estudo desta pesquisa, foi solicitado aos entrevistados que fizessem comentários sobre o programa e sugerissem ações que viessem a contribuir com as melhorias do PARFOR. As respostas foram analisadas através da nuvem de palavras da Figura 13.



No gráfico 2 demonstra os demais dados sobre o perfil dos 92 egressos que responderam ao questionário.

**Gráfico 2** - Perfil dos egressos do programa PARFOR



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao sexo, mesmo a quantidade de professores do sexo feminino ser maior, percebeu-se que a quantidade de professores do sexo masculino é alta, com um total de 42 do sexo masculino registrando um percentual de 45,7% e 50 do sexo feminino, com um percentual de 54,3%, uma diferença em termos percentuais de apenas 8,6%.

Outro resultado que chamou atenção é o fato de o maior número de professores serem solteiros, 36 respostas, que corresponde ao percentual de 39,1%, seguido de 35 respostas, equivalente a 38% de casados, 9 respostas, com 9,8% união estável e 8 respostas, com 8,7% de divorciados, 4 pessoas não informaram o estado civil.

Em relação a escolaridade percebeu-se que 30 egressos continuam somente com a graduação, provavelmente são aqueles que já tem idade mais elevadas e já estão próximo da aposentadoria. A maior quantidade demonstrada, refere-se ao número de egressos com especialização, com um total de 55 pessoas o que representa 59,8% dos entrevistados.

Ainda analisando a escolaridade, constatou-se o que foi informado pelos gestores que participaram das entrevistas, ao afirmarem que o programa incentivou os professores a continuarem estudando, melhorar a qualificação e conseqüentemente a

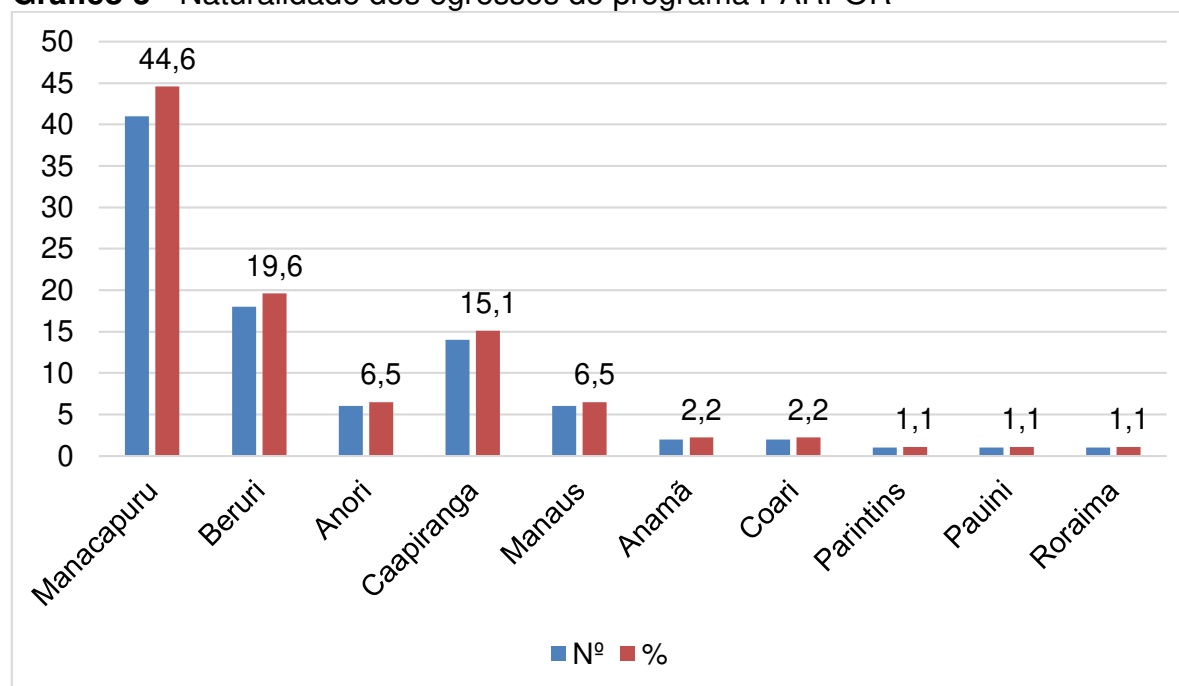
progressão na carreira, fato contatado com o total de especialista e complementado com a quantidade de 5 mestres e 2 doutores, o que representa em termos percentuais 5,4% e 2,2% respectivamente.

Observou-se que, a partir da motivação pelos estudos despertada com o programa PARFOR, os professores após a participação no programa deram continuidade aos seus estudos concluindo diversos cursos de pós-graduação dentro das áreas do conhecimento, e que tem relação com as graduações estudadas no programa.

Desta forma, percebeu-se que o nível de escolaridade aumentou, que os professores queriam ir além da graduação, que houve interesse dos beneficiários em continuar aprimorando seus conhecimentos e tornarem-se profissionais melhores preparados através dos benefícios adquiridos com o estudo.

O PARFOR no município de Manacapuru atendeu professores de vários municípios da região. No total registrou-se professores naturais de nove municípios do estado, conforme o que está demonstrado no gráfico 3, no qual se informa a naturalidade dos egressos.

**Gráfico 3** - Naturalidade dos egressos do programa PARFOR



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a naturalidade somente um dos egressos declarou ser de outro estado, que é o estado de Roraima, os demais todos são de municípios do estado do Amazonas.

Entretanto, ao serem questionados sobre local de atuação, todos declararam estarem exercendo suas funções de docentes em municípios do estado do Amazonas (Tabela 8).

Diante da Tabela 8, constatou-se que apenas os professores dos municípios de Anamã, Manaquiri e Novo Airão declararam residir e trabalhar no mesmo município, nos demais houve variações. Observa-se, por exemplo, que o município de Iranduba tem um professor que é residente, mas não trabalha nenhum professor lá, portanto provavelmente esse professor trabalha no município de Manaus, as duas cidades são bem próximas, com apenas 34 quilômetros de distância entre elas, tal fato justifica-se pela quantidade de professores que trabalham no município de Manaus (5 professores).

**Tabela 8** - Cidade onde reside e onde trabalha

Variável	Cidade	Nº	%
ONDE RESIDE	Anamã	7	8%
	Beruri	18	20%
	Caapiranga	21	23%
	Iranduba	1	1%
	Manacapuru	38	41%
	Manaquiri	2	2%
	Manaus	4	4%
	Novo Airão	1	1%
ONDE TRABALHA	Anamã	7	7,60%
	Anori	1	1,10%
	Beruri	17	18,50%
	Caapiranga	25	27%
	Manacapuru	34	37,00%
	Manaquiri	2	2,20%
	Manaus	5	5,40%
	Novo Airão	1	1,10%

Fonte: Resultado da pesquisa

Na Tabela 9, além do perfil dos egressos, também são apresentadas as condições dos entrevistados no momento de ingresso ao programa PARFOR.

**Tabela 9** - Perfil e condição ao iniciar o PARFOR

<b>Idade</b>	Entre 21 e 30	24	26,1
	Entre 31 e 40	49	53,3
	Entre 41 e 50	16	17,4
	Entre 51 e 60	3	3,2
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Escolaridade</b>	Ensino Superior completo	48	52,2
	Ensino Médio	27	29,3
	Magistério	11	12
	Ensino Superior incompleto	5	5,4
	Adicional	1	1,1
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Estado Civil</b>	Solteiro(a)	43	46,6
	Casado(a)	42	45,7
	União Estável	4	4,4
	Divorciado(a)	3	3,3
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Ano de ingresso</b>	2009	16	17,2
	2010	75	81,7
	NSNR	1	1,1
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Instituição que informou sobre a implantação do programa</b>	Secretária de Educação do Estado-SEDUC	30	32,6
	Secretaria de Educação do Município de Manacapuru-SEMED	41	44,6
	Universidade do Estado do Amazonas-UEA	21	22,8
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Percepção da pré-inscrição na Plataforma Freire</b>	Fácil	54	58,7
	Difícil	25	27,1
	Muito fácil	10	10,9
	Muito difícil	3	3,3
		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

No momento de acesso aos cursos do programa PARFOR, obteve-se os seguintes resultados: quanto a idade a maioria tinha entre 31 e 40 anos, 49 professores estavam nessa faixa etária, o que representa 53,3% dos entrevistados, 24 professores responderam estarem entre 21 e 30 anos, 26,1%, e em seguida 16 professores com a idade entre 41 a 50 anos, equivalente a 17,4%. O menor percentual foi para a resposta de apenas 3 professores que estavam na faixa etária entre 51 a 60 anos, com o percentual de 3,2%.

Quanto a escolaridade, a maioria já possuía ensino superior completo, sendo 48 professores graduados, que corresponde ao percentual de 52,2%. Esse dado justifica a

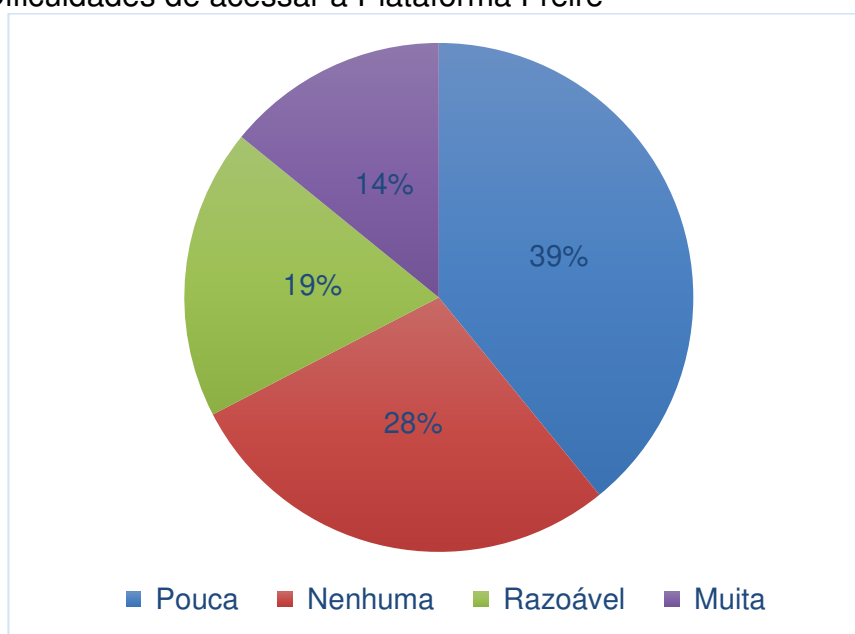
oferta das turmas de segunda licenciatura que atende um dos objetivos do programa que é ofertar cursos de licenciaturas na área de atuação dos professores, e no caso em estudo das seis turmas, três foram na modalidade segunda licenciatura, o que representa a metade do total de turmas.

Somente 5 professores responderam que tinham curso superior incompleto, correspondente a 5,2%, com ensino médio foram 27 professores, equivalente a 29,3%, 11 professores com o percentual de 12% informaram ter o antigo curso de magistério, que era específico para docentes, e somente um disse ter o curso 4<sup>o</sup> adicional.

Em relação a instituição que informou sobre a implantação do programa, destacou-se a SEMED do município de Manacapuru, com 41 respostas perfazendo 44,6%, resultado que se justifica devido a quantidade de professores da esfera municipal que participaram do programa ser maior do que os professores da esfera estadual.

Quanto a percepção em relação a realização da pré-inscrição na Plataforma Freire, a maioria dos professores afirmaram que tiveram pouca dificuldade, 54 responderam ser fácil está etapa, o que equivale a 58,7% e, 10 responderam ser muito fácil com o percentual de 10,9%. No entanto, 25 professores afirmaram ser difícil e 3 muito difícil, com os percentuais de 27,1% e 3,3%.

O primeiro passo para ser beneficiário do programa, foi o acesso a plataforma para a realização da pré-inscrição. No gráfico 4, apresenta-se a percepção dos egressos quanto a dificuldade de acessar a Plataforma Freire.

**Gráfico 4 - Dificuldades de acessar a Plataforma Freire**

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o gráfico 4 constata-se que foram poucos egressos que tiveram dificuldades de acesso a Plataforma Freire, com a soma dos dois maiores percentuais considerados positivos 39% e 28%, obtêm-se 67% de professores que tiveram pouca ou nenhuma dificuldade de acesso.

Para a realização da pré-inscrição foi necessário o envolvimento das instituições parceiras do programa. As instituições que auxiliaram os professores a realizarem a pré-inscrição na Plataforma Freire estão relacionadas na Tabela 10.

**Tabela 10 - Instituições que ajudaram na Pré-inscrição**

Instituição	Nº	%
Secretaria de Educação do Município de Manacapuru-SEMED	39	42,4
Secretaria de Educação do Estado-SEDUC	25	27,2
Não teve ajuda de qualquer instituição	16	17,4
Universidade do Estado do Amazonas-UEA	12	13,0
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100,0</b>

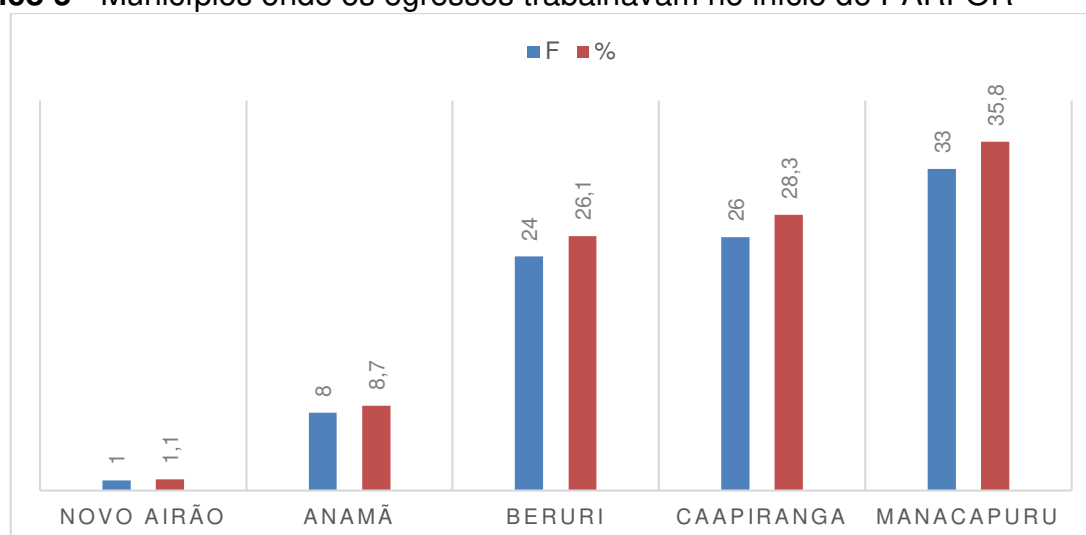
Fonte: Resultado da pesquisa.

Conforme demonstrado na Tabela 10, novamente a SEMED de Manacapuru se destacou no apoio aos professores para os primeiros procedimentos necessários para inscrição nos cursos ofertados pelo programa, registrou-se a quantidade de 39 professores que recorreram a SEMED, e um percentual de 42,4%.

Em seguida a Coordenadoria da SEDUC registrou o segundo maior percentual 27,2% correspondente a respostas de 25 professores. Outros 12 professores informaram que foram auxiliados pela UEA, com o percentual de 13%.

Uma das dificuldades dos professores era terem que estudar em um município diferente do município em que residiam e trabalhavam. O questionamento sobre qual município os professores trabalhavam, é apresentado no gráfico 5.

**Gráfico 5 - Municípios onde os egressos trabalhavam no início do PARFOR**



Fonte: Dados da pesquisa.

Verificou-se que apesar de o município de Manacapuru apresentar o maior percentual de professores, 35,8%, no geral a maioria dos professores provinham de outros locais, sendo o município de Caapiranga aquele que, depois de Manacapuru, registrou o maior percentual de professores, 28,3%, seguido dos demais municípios com os seus respectivos percentuais, Beruri (26,1%); Anamá (8,7%); Novo Airão (1,1%).

Dados sobre o local de trabalho dos professores, são relevantes para o entendimento do contexto em que esses educadores estão inseridos, conforme expostos na Tabela 11.

**Tabela 11** - Especificidades da rede de ensino e tipo de vínculo dos egressos

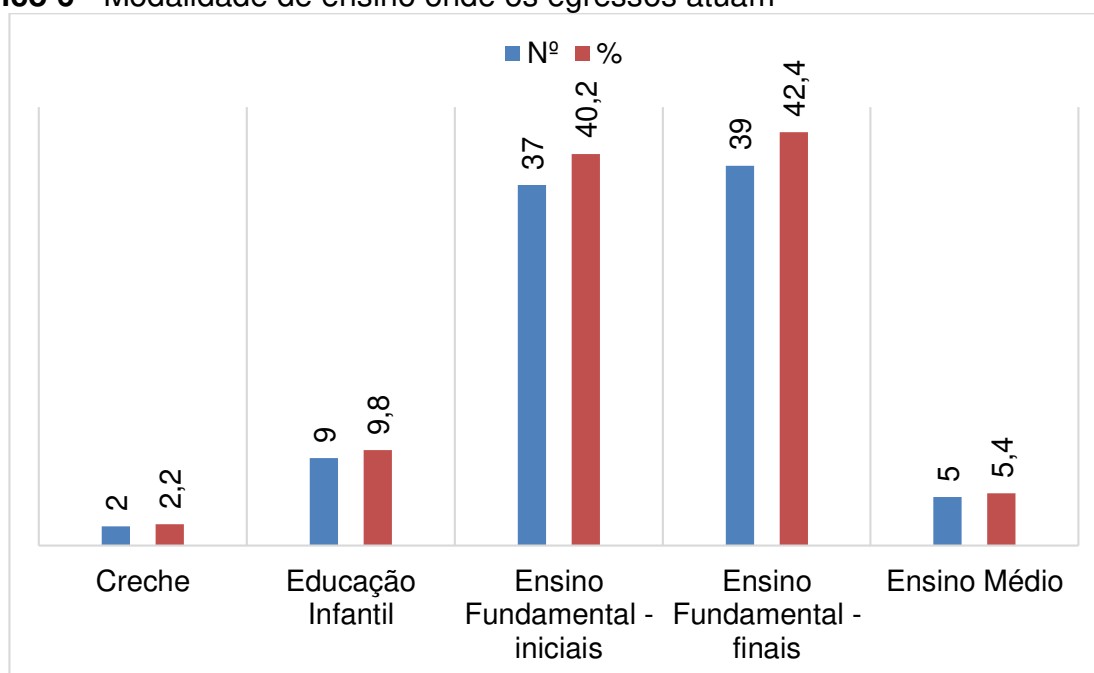
Especificidades		Nº	%
Rede de ensino de atuação	Estadual	21	22,8
	Municipal	71	77,2
		<b>92</b>	<b>100%</b>
Tipo de vínculo	Contrato Temporário	43	46,7
	Efetivo(a)	49	53,3
		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

Verificou-se, a partir dos dados da Tabela 11, que a maioria dos professores são servidores da rede municipal de ensino dos municípios em que os profissionais atuam, o que corresponde a 71 professores, representando 77,2%, um percentual mais que o dobro da quantidade dos servidores da rede estadual. E registrou-se somente 21 professores da rede estadual de ensino, correspondendo a 22,8% do grupo pesquisado.

Em relação ao vínculo dos professores com as secretarias de educação, verificou-se que os dados são próximos, 49 professores responderam que são efetivos e 43 são temporários, ou seja, 53,3% e 46,7%, respectivamente.

Os professores informaram que estão atuando desde a Creche até ao Ensino Médio, o que se verifica no gráfico 6.

**Gráfico 6** - Modalidade de ensino onde os egressos atuam

Fonte: Dados da pesquisa.

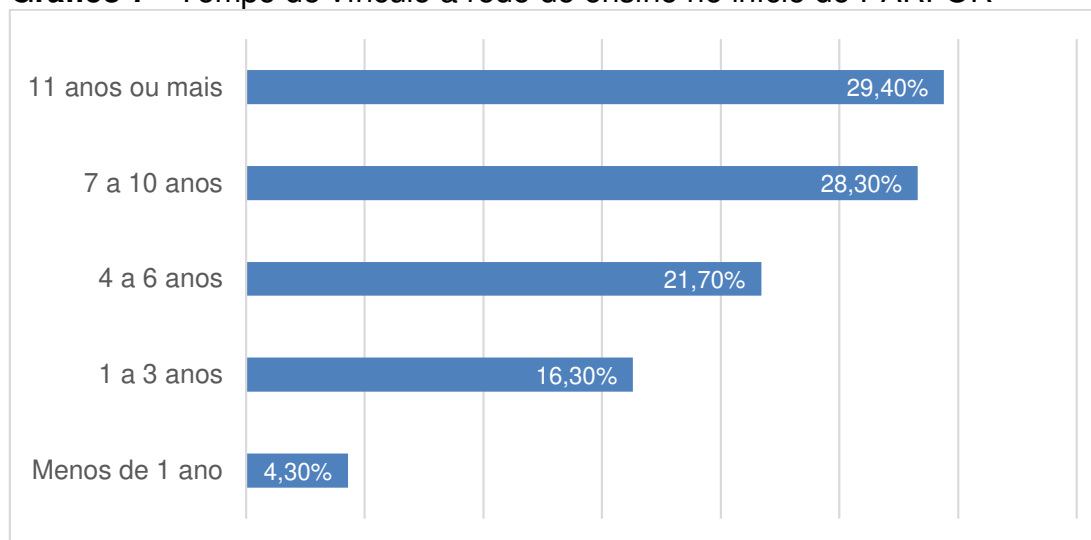
Quanto ao local de atuação o maior percentual foi de 42,4% correspondente a resposta de 39 professores que afirmam atuarem no Ensino Fundamental anos finais, fator que justifica a oferta dos cursos de segunda licenciatura, para adequar esses profissionais as suas áreas de atuação.

Em seguida tem-se o percentual de 40,2% referente a resposta de 37 professores que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, que são certamente os professores que graduaram no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Registrou-se somente 5 professores atuando no Ensino Médio, sendo 5,4% dos respondentes. Na Educação Infantil, os percentuais têm uma leve alteração em relação ao Ensino Médio, tem-se os percentuais de 9,8% referente a resposta de 9 professores e, na Creche registrou-se o menor percentual de 2,2% referente a resposta de 2 professores. Em suma, a maior participação no PARFOR foi dos professores do ensino fundamental.

No gráfico 7 tem-se o tempo de vínculo dos professores com as instituições das quais fazem (ou faziam) parte no início dos cursos do programa.

**Gráfico 7** - Tempo de vínculo a rede de ensino no início do PARFOR

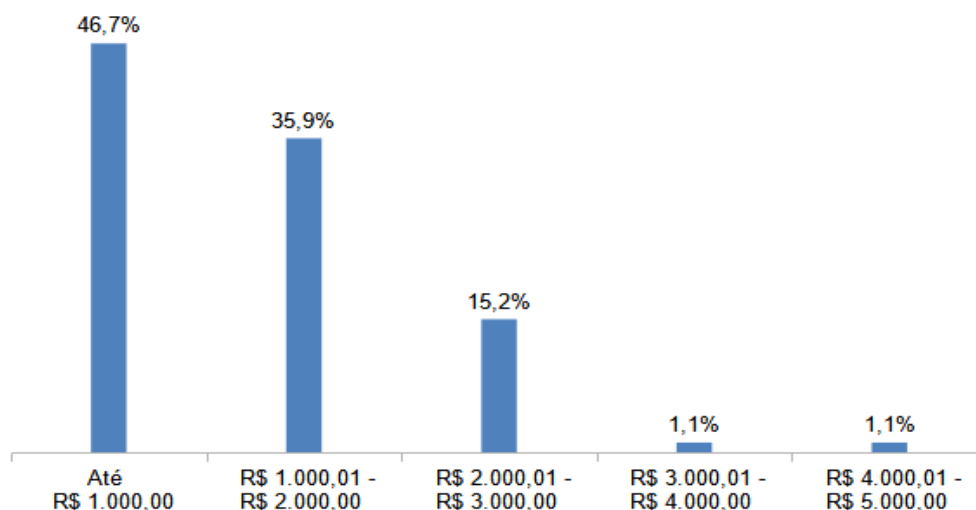


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao vínculo dos professores com as instituições de ensino, é possível visualizar no gráfico 7 que a maioria dos professores já tinham mais de 7 anos de atuação no magistério, 29,4% responderam ter mais de 11 anos, 28,3% de 7 a 10 anos, seguidos de 21,7% entre 4 a 6 anos, 16,3% com 1 a 3 anos e, 4,3% com menos de 1 ano.

A renda dos professores sempre foi motivo de muitas discussões e insatisfação entre os profissionais da classe. No gráfico 8 informa-se a renda no início do programa PARFOR.

**Gráfico 8** - Renda dos professores no início do PARFOR



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o gráfico 8, verificou-se que quando os egressos iniciaram os cursos, em 2009 e 2010, a renda dos professores era bastante baixa, 46,7 tinham os seus proventos com valores menores que R\$ 1.000,00, seguido de 35,9% que recebiam entre R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00 e, 15,2% recebiam entre R\$ 2.000,01 a R\$ 3.000,00. Somente o percentual de 1,1%, recebiam valores entre R\$ 3.000,01 a R\$ 5.000,00, este último dado provavelmente seja de professores com carga horária de 40 horas semanais.

Na Tabela 12 são acrescentadas informações sobre os cursos ofertados, modalidade, opções de curso, se eram da área de atuação dos professores, local das aulas e distância do local onde os cursos do programa eram ofertados.

**Tabela 12** - Detalhamento dos cursos ofertados pelo PARFOR

<b>Detalhamento</b>		<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Modalidade do curso</b>	Primeira Licenciatura	45	48,9
	Segunda Licenciatura	47	51,1
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Primeira opção do curso</b>	Sim	80	87,0
	Não	12	13,0
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Curso foi a única opção</b>	Sim	49	53,3
	Não	43	46,7
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Curso da área de atuação</b>	Sim	86	93,5
	Não	6	6,5
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Local das aulas</b>	Fora do município de residência	57	62,0
	No município de residência	35	38,0
		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Distância do município de origem</b>	Até 50km	33	35,8
	Mais de 201km	18	19,6
	51km a 100km	17	18,5
	101km a 150km	14	15,2
	151km a 200km	10	10,9
		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a modalidade dos cursos ofertados, constatou-se que foram ofertados mais cursos de segunda licenciatura, com um percentual de 51,1%, ficando os cursos de primeira licenciatura com o percentual de 48,9%. Esse fator corresponde a um dos objetivos do programa que é de ofertar graduação na área de atuação dos professores.

Os professores informaram que os cursos ofertados foram sua primeira opção, com um percentual de 87,0% referente a 80 respondentes, somente 13,0% afirmaram ser a segunda opção de curso o que corresponde a 12 respondentes. E 53,3% informaram que o curso ofertado foi sua única opção, referente a 49 respondentes, enquanto 46,7% disseram que não foi a única opção, conforme 43 respondentes.

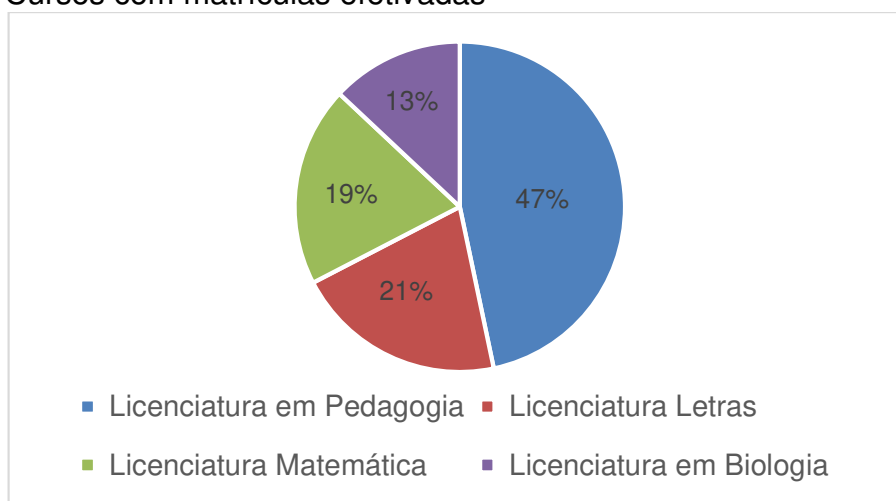
Outro dado importante foi constatado com o percentual de 93,5% terem respondido que o curso ofertado foi na área de atuação dos professores, de acordo com 86 respondentes, ficando somente 6,5% que não eram nas suas áreas de atuação, referente a 6 respondentes.

Em relação a distância do local onde os cursos do programa eram ofertados, 57 professores informaram ser fora do município onde residem, o que corresponde ao

percentual de 62,0% e, 35 informaram que estudavam e residiam no mesmo município, de acordo com o percentual de 38,0%.

O maior percentual quanto a distância do município de origem foi de 35,8% correspondente a até 50km, equivalente a 33 relatos, seguido de 19,6%, 18,5%, 15,2% e 10,9% correspondentes a mais de 201km, 51km a 100km, 101km a 150km e, 151km a 200km respectivamente. Em seguida apresenta-se o gráfico 9, que consta os percentuais de matrículas nos cursos de licenciatura ofertados.

**Gráfico 9** - Cursos com matrículas efetivadas



Fonte: Dados da pesquisa.

No momento da matrícula, os professores tiveram a oportunidade de efetivar matrícula em quatro cursos (Gráfico 9), confirma-se que dos cursos ofertados, o que teve o maior número de matrículas foi o de Licenciatura em Pedagogia, com um percentual de 47% de matrículas efetivadas, fator que se considera importante, já que os professores com esta formação são os que atuam na base da educação, nas séries iniciais. Em seguida tem-se o Curso de Licenciatura em Letras com o percentual de 21%, depois o Curso de Licenciatura em Matemática com 19%, seguido do Curso de Licenciatura em Biologia com 13%.

Para a locomoção dos professores até o município de Manacapuru e o NESMPU-UEA, foram necessários diversos meios de transporte, conforme o que está demonstrado na Tabela 13.

Conforme os dados da Tabela 13, o meio de transporte mais utilizado pelos beneficiários foi o barco, com 32,6%, o que se justifica devido esse meio de transporte ser comumente utilizado na região. O segundo meio de transporte utilizado foi a moto,

com 16,3%, um dos meios de transporte muito utilizados nas cidades menores e que possibilita uma maior economia relacionada à despesa com abastecimento, em relação aos custos associados ao transporte de carro.

**Tabela 13** - Meios de transporte utilizados pelos beneficiários do PARFOR

<b>Meio de Transporte</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Barco	30	32,6
Barco Particular	1	1,1
Caminhada	11	12,0
Carro Próprio	10	10,8
Lancha	6	6,5
Moto	15	16,3
Moto Táxi	6	6,6
Ônibus	5	5,4
Transporte fornecido pela secretaria de educação	8	8,7
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

Outro dado interessante, e que registrou o terceiro item mais utilizado na lista de transporte é a caminhada, com o percentual de 12%, um hábito frequentemente praticado em pequenos percursos. Esse fator justifica-se devido ao fato de os professores que vinham de outros municípios estarem alocados em locais próximos à universidade, o que possibilitou o deslocamento até o local das aulas ser feito por meio de caminhadas.

Para a execução do programa, foi necessário firmar parcerias entre a CAPES e instituições educacionais. As secretarias de educação foram instituições parceiras no programa, e suas funções e obrigações estão relacionadas na Tabela 14.

**Tabela 14** - Funções e obrigações das Secretarias de Educação

<b>Atribuições</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Compatibilidade entre o calendário escolar e o do curso de formação	31	33,7
Orientação sobre os processos de pré-inscrição, seleção e matrícula.	25	27,2
Garantia das condições necessárias para que os docentes possam frequentar os cursos de formação.	13	14,1
Nenhum dos itens elencados	12	13,0
Acompanhamento do desenvolvimento acadêmico.	9	9,8
Fazíamos o PARFOR em período de férias.	1	1,1
Não teve	1	1,1
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

Ao serem interrogados quanto ao cumprimento de itens disponibilizados pelas secretarias de educação, observou-se que o maior percentual foi para a compatibilidade entre o calendário escolar e o do curso de formação, com 32,6%, as secretarias procuraram elaborar os calendários escolares em conformidade com o período de oferta dos cursos do programa e, desta forma garantir a permanência dos cursistas.

O apoio das secretarias também foi fundamental no período de pré-inscrição, seleção e matrículas dos professores, registrou-se o percentual de 27,2% neste item, fator que provavelmente supriu a necessidade daqueles que tiveram alguma dificuldade na fase inicial.

Nesta fase da análise percebeu-se um item que chamou atenção, 12 professores responderam que as secretarias não atenderam nenhum dos itens elencados, se configurando como um fator negativo, para esses educadores as secretarias deixaram a desejar no cumprimento das parcerias estabelecidas.

Durante o percurso dos cursos do programa, os beneficiários tiveram que superar vários obstáculos, as dificuldades encontradas pelos professores para frequentarem as aulas estão descritas na Tabela 15.

**Tabela 15** - Dificuldades encontradas para frequentar as aulas do PARFOR

<b>Dificuldade</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Transporte até o local onde as aulas foram ministradas.	23	25,0
Conciliar as suas atividades docentes com a carga de estudos do programa.	19	20,7
Não houve dificuldades.	19	20,7
Período de oferta das aulas: durante a semana; durante as férias; nos fins de semana.	15	16,3
Liberação pela escola para frequentar as aulas.	8	8,6
Turno das aulas (manhã e tarde).	4	4,3
Hospedagem	2	2,2
Moradia	1	1,1
Transporte, moradia, alimentação, dia todo de aula sentada numa cadeira dura ,distância da família entre outros	1	1,1
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

Em resposta as principais dificuldades encontradas para frequentar as aulas, os professores informaram que o transporte foi o item que propiciou maior dificuldade, com um percentual de 25,0% o que corresponde a resposta de 23 beneficiários, os beneficiários precisavam de transporte para se locomover dos seus municípios até Manacapuru, e para se deslocar do local onde estavam hospedados até o local onde as aulas aconteciam.

Quanto ao segundo item, obteve-se um empate com o percentual de 20,7%, entre as variáveis conciliar as tarefas docentes com a carga de estudos do programa e não houve dificuldades.

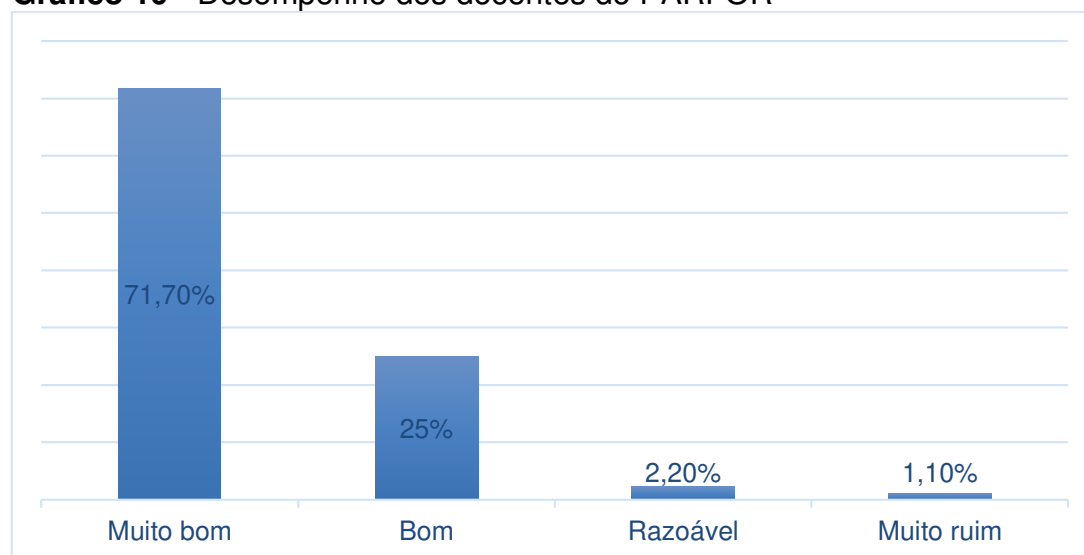
O período de oferta das aulas apresentou 16,3% das dificuldades enfrentadas, 15 professores expressaram essa dificuldade, o momento em que os cursos foram ofertados, nas férias, não era bem aceito por esses professores, que certamente pretendiam utilizar esse período para outras questões pessoais.

Em seguida, tem-se 8,6% dos professores que afirmaram terem dificuldades de liberação das escolas para frequentar as aulas, isso devido a alguma mudança nos calendários escolares devido a situações regionais, como por exemplo as enchentes,

período de cheias dos rios, momento que as escolas ficam alagadas, sem condições de utilização.

Um fator preponderante nesta pesquisa, já que se trata de avaliação de uma política pública educacional, são os dados sobre o desempenho dos docentes. Este fator está demonstrado no gráfico 10.

**Gráfico 10** - Desempenho dos docentes do PARFOR



Fonte: Dados da pesquisa.

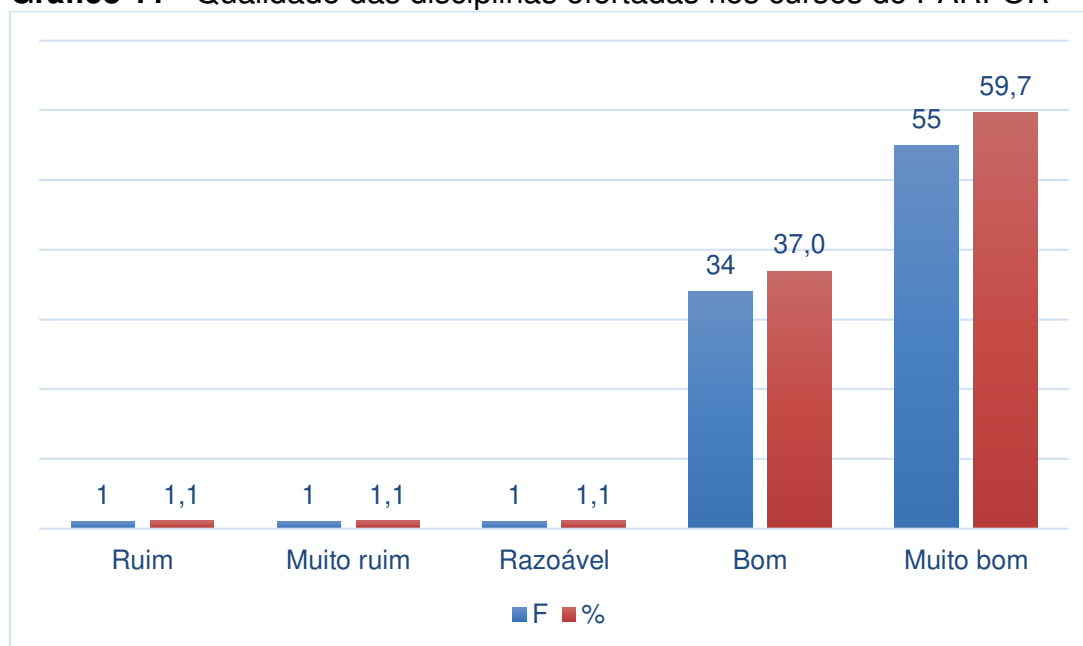
Ao avaliar o desempenho dos docentes que ministraram as disciplinas dos cursos do programa, registrou-se um resultado importante e significativo, 71,7% dos beneficiários classificaram como muito bom, a excelente avaliação desta variável reafirma a qualidade do quadro de docentes disponibilizado pelo programa.

Em seguida, tem-se o percentual de 25,0% para o conceito bom. Diante dos dois percentuais que tiveram melhor avaliação, pode-se classificar a atuação desses profissionais como positiva, os dois percentuais juntos somam 96 pontos percentuais, fator muito favorável, que comprovou que o desempenho desses mestres contribuiu para a formação de professores que irão atuar de forma melhor, com mais conhecimento, preparação e mais qualificação para contribuírem com a educação dos seus alunos.

Registrou-se os menores percentuais para os conceitos razoável e muito ruim, com 2,2% e 1,1% respectivamente, o que não chega a comprometer a qualidade da variável que se refere ao desempenho docente, a soma dos dois menores percentuais não chega a alcançar 5%.

A qualidade das disciplinas se configura como um outro fator importante para ser analisado. O gráfico 11 revela a percepção dos egressos em relação a este fator.

**Gráfico 11** - Qualidade das disciplinas ofertadas nos cursos do PARFOR



Fonte: Dados da pesquisa.

Os conceitos muito bom e bom foram a grande maioria no item qualidade das disciplinas, com os percentuais de 59,7%, 37,0% respectivamente, totalizando 96,8 pontos percentuais, o que aponta uma boa qualidade das disciplinas ministradas. Os conceitos muito ruim, razoável e ruim, tiveram o mesmo percentual que foi de 1,1% considerado bem baixo em comparação ao anteriormente exposto.

Questionou-se também outros itens como: acompanhamento pessoal nas aulas, contribuição para a educação básica, tempo de dedicação as aulas e a influência do PARFOR na prática pedagógica dos professores beneficiários.

**Tabela 16 - Avaliação desempenho docente/aluno dos cursos do PARFOR**

<b>Desempenho docente/aluno</b>		<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Acompanhamento pessoal nas aulas</b>	Muito bom - Consegui acompanhar as aulas e ter aproveitamento total dos conteúdos ministrados	45	48,9
	Bom - Consegui acompanhar as aulas e ter aproveitamento parcial dos conteúdos ministrados	41	44,6
	Razoável - As aulas eram difíceis, mesmo assim consegui acompanhar.	6	6,5
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Contribuição para a Educação Básica</b>	Muito bom - O programa contribuiu muito para minha atividade docente	66	71,7
	Bom - O programa contribuiu para minha atividade docente	24	26,1
	Razoável - O programa contribuiu um pouco para minha atividade docente	2	2,2
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Tempo de Dedicação no PARFOR</b>	Bom - O tempo de dedicação às aulas foi suficiente para obter um bom desempenho.	40	43,5
	Muito bom - Tive tempo para me dedicar às aulas e obter um desempenho muito bom.	40	43,5
	Razoável - O tempo dedicado às aulas foi menor do que deveria.	11	12,0
	Ruim - Não tinha tempo suficiente para dedicação às aulas como deveria.	1	1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Influência do PARFOR nas aulas dos professores</b>	O Programa teve bastante influência na forma como preparo e ministro minhas aulas.	86	93,5
	O Programa teve pouca influência na forma como preparo e ministro minhas aulas.	6	6,5
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

No item acompanhamento pessoal nas aulas, tem-se os percentuais de 48,9% para o conceito muito bom, e 44,6% para o conceito bom. Neste tópico só se registrou até o conceito razoável, que apresentou um percentual de 6,5% referente a análise de apenas 6 professores.

Quanto a contribuição para a educação básica, percebeu-se uma considerável elevação, tem-se os percentuais 71,7% para o conceito muito bom, e 26,1% para o conceito bom, as respostas de 90 docentes afirmam que o programa teve uma excelente contribuição para a melhoria da educação básica.

Os dois primeiros tópicos da Tabela 16 não registraram o conceito ruim, e o conceito razoável obteve percentuais abaixo de 10%, portanto constata-se que o programa segue com uma boa avaliação.

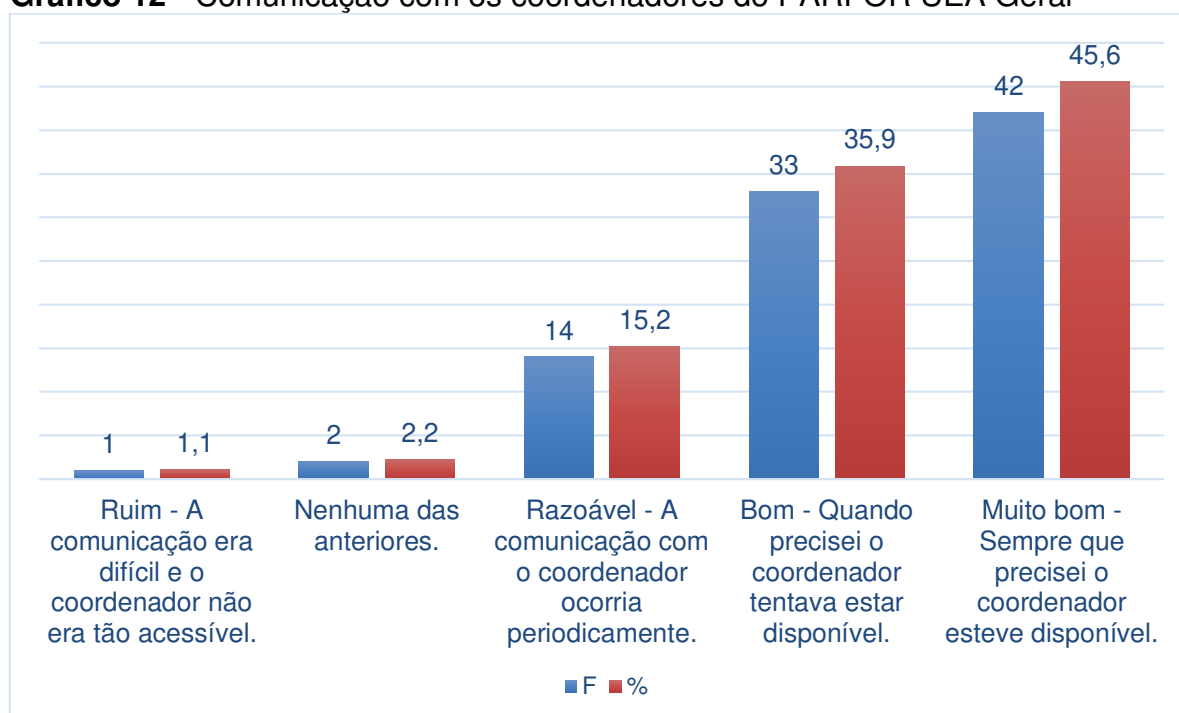
No item tempo de dedicação as aulas, ocorreu um empate dos conceitos muito bom e bom, ambos registraram o percentual de 43,5%, nesse caso não se alcançou 90%, uma ligeira queda em relação aos anteriores.

Portanto, entende-se que o tempo dedicado às aulas foi menor do que o ideal e desejável pelos professores, o que pode ser constatado com a elevação do conceito razoável que obteve um percentual de 12%, e a presença do conceito ruim, com o percentual de 1%, esses dois fatores reafirma que os professores precisavam de mais tempo para se dedicarem aos estudos.

Quanto a influência do PARFOR nas aulas dos professores beneficiários, 93,5% dos professores responderam que o programa teve bastante influência na forma como são preparadas as aulas ministradas por esses professores, um percentual expressivo e que reflete diretamente na prática pedagógica, somente 6,5% dos professores responderam que o programa teve pouca influência na forma como preparam e ministram suas aulas.

Nesta pesquisa, preocupou-se também com a comunicação das pessoas que trabalhavam nos diversos setores do programa com os beneficiários, principalmente no que se refere a comunicação com os coordenadores do programa, que eram as pessoas que se relacionavam com os professores e resolviam as questões pedagógicas e procedimentos administrativos no decorrer da oferta dos cursos do programa.

A comunicação entre a coordenação geral, e coordenadores de área com os professores está demonstrada no gráfico 12.

**Gráfico 12** - Comunicação com os coordenadores do PARFOR UEA Geral

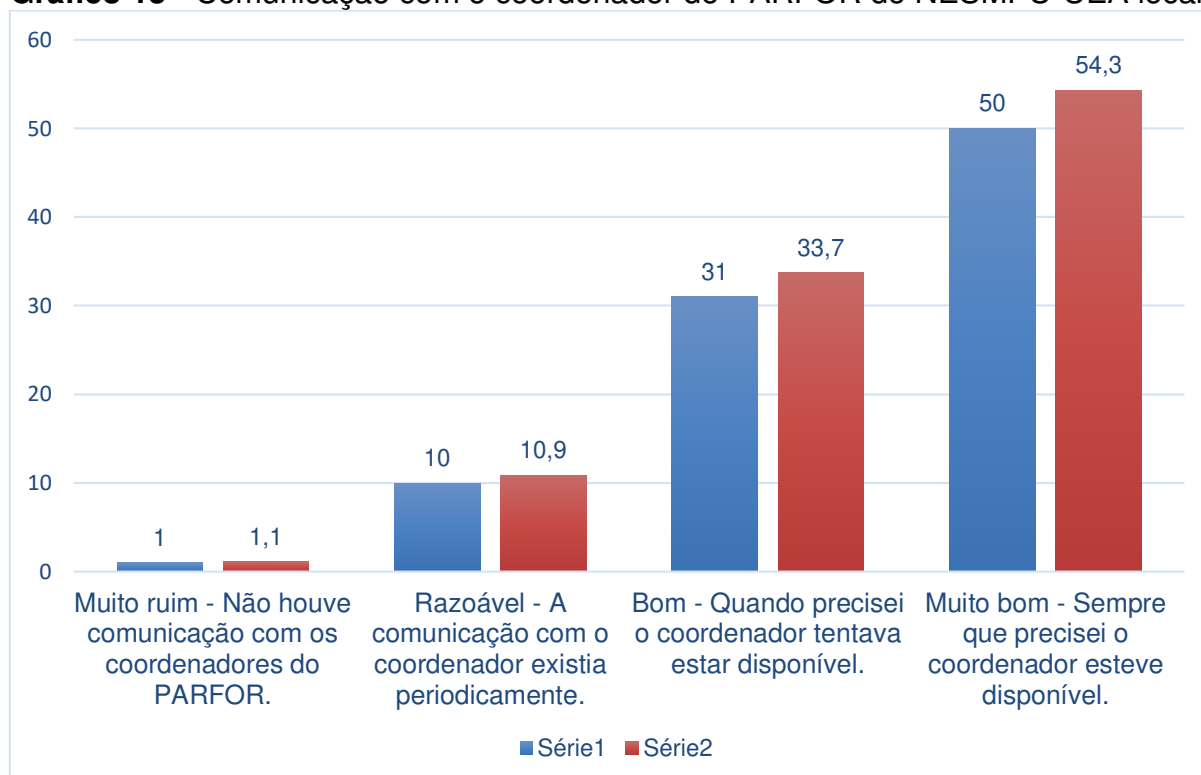
Fontes: Dados da pesquisa.

Em relação a comunicação da coordenação geral e coordenadores de área com os professores, pode-se também dizer que foi positiva, 42 egressos responderam ter uma comunicação muito boa, o que representa o percentual de 45,6%, e 33 professores responderam ter uma boa comunicação correspondendo ao percentual de 35,9%, ao juntar os dois primeiros conceitos (muito bom e bom) somou-se 81,6 pontos percentuais.

No entanto, registrou-se a quantidade de 14 professores que responderam ter uma comunicação razoável, o que representa um percentual de 15,2 o que não é tão baixo como os demais registrados nos itens anteriores, observou-se uma moderada elevação desse conceito.

Além do mais essa variável foi a única que registrou a avaliação de nenhuma das opções anteriores, com o percentual de 2,2%, respondido por 2 beneficiários e também registrar o percentual de 1,1% para o conceito ruim, se mantendo na média das demais variáveis avaliadas que registraram este conceito.

Nesta análise avaliou-se também a comunicação entre a coordenação local e os beneficiários, item demonstrado no gráfico 13.

**Gráfico 13** - Comunicação com o coordenador do PARFOR do NESMPU-UEA local

Fonte: Dados da pesquisa.

A comunicação com a coordenação local do programa obteve um percentual mais expressivo, 50 professores afirmaram que esta comunicação era muito boa, correspondente ao percentual 54,3%, e 31 professores disseram ter uma boa comunicação, registrando 33,7%, com os dois primeiros conceitos (muito bom e bom) somou-se 88,0%. Neste tópico também se registrou os conceitos razoável e muito ruim, com os percentuais de 10,9% e 1,1% respectivamente.

A comunicação com os setores do NESMPU-UEA local onde o programa foi executado, também foi avaliada, conforme Tabela 17.

**Tabela 17 - Avaliação da comunicação com os setores do NESMPU-UEA**

Avaliação da Comunicação		Nº	%
<b>Gestão da UEA/MANACAPURU</b>	Muito bom - Sempre que precisei o(a) gestor(a) esteve disponível.	56	60,9
	Bom - Quando precisei o(a) gestor(a) tentava estar disponível.	27	29,3
	Razoável - A comunicação com o(a) gestor(a) existia periodicamente.	8	8,7
	Ruim - A comunicação era difícil e o(a) gestor(a) não era tão acessível.	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Servidores da secretaria do NES/MPU-UEA</b>	Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.	46	50,0
	Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.	33	35,9
	Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente	12	13,0
	Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessível	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Servidores da biblioteca do NES/MPU-UEA.</b>	Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.	56	60,9
	Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.	29	31,5
	Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente	6	6,5
	Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessível	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Servidores dos laboratórios (informática/multidisciplinar) do NES/MPU-UEA</b>	Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.	42	44,8
	Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.	32	34,8
	Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente	9	9,8
	Nenhuma das anteriores.	5	5,9
	Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessível	4	4,7
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Servidores da área de serviços gerais (limpeza) do NES/MPU-UEA</b>	Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.	62	67,3
	Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.	26	28,3

	Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente	3	3,3
	Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores.	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Servidores da área de portaria e vigilância do NES/MPU-UEA.</b>	Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.	60	65,2
	Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.	27	29,3
	Nenhuma das anteriores.	2	2,2
	Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente	2	2,2
	Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores.	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

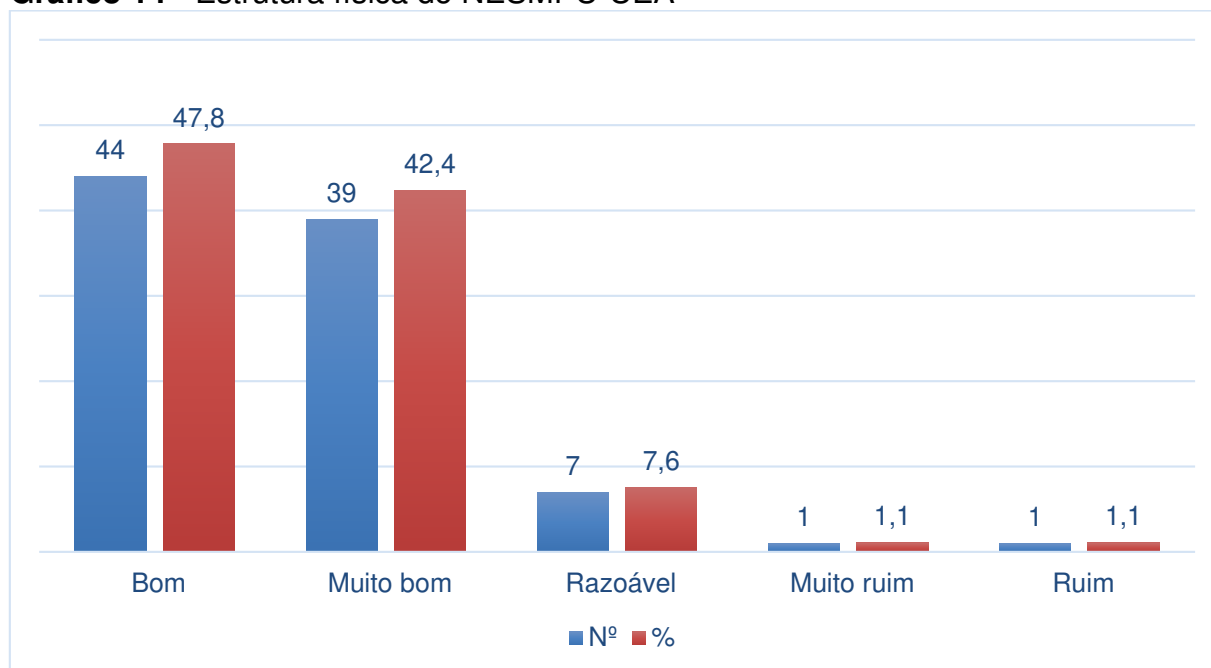
De forma geral a comunicação dos setores do NESMPU-UEA com os professores cursistas foi positiva, os setores foram avaliados e registraram uma média de 56,8 % referente ao conceito muito bom, com destaque para os setores de serviços gerais, que teve o maior percentual 67,4%, vigilância com 65,2%, e os setores de gerência e biblioteca empatados com 60,9%. O conceito muito ruim só foi descrito em dois setores serviços gerais e vigilância, e se manteve com um percentual bem baixo de 1,1%.

Quanto ao conceito bom, os tópicos da Tabela 18 obtiveram a média de 31,6%. Já o conceito razoável registrou o maior percentual no tópico comunicação com os servidores da secretária, 12 professores optaram pelo conceito razoável o que representa 13% das respostas.

O conceito ruim se manteve abaixo de 5%, o maior percentual registrado foi no tópico comunicação com os servidores dos laboratórios, 4 professores afirmaram que a comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessível, referente ao percentual de 4,7%.

Os tópicos comunicação com os servidores de serviços gerais e portaria/vigilância foram os únicos que registraram o conceito muito ruim, mas com números e percentuais bastante baixos somente 1 professor afirmou que não houve comunicação com os servidores destes setores, o que corresponde a 1,1%.

A estrutura física dos ambientes que compõem o NESMPU-UEA estão informados no gráfico 14.

**Gráfico 14 - Estrutura física do NESMPU-UEA**

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a qualidade dos ambientes frequentados pelos professores durante as aulas, constatou-se que também foi considerada positiva, registrando o maior percentual para o conceito bom 47,8%, seguido do conceito muito bom com 42,4%, o conceito razoável teve um percentual de 7,6%. Os conceitos considerados negativos também tiveram percentuais bem baixos, tanto muito ruim como ruim registraram 1,1%.

Analisou-se também as condições de iluminação, climatização e equipamentos disponibilizados durante a execução do programa, esses dados estão relacionados na Tabela 18.

**Tabela 18** - Avaliação Iluminação, Climatização e equipamentos do NESMPU-UEA

<b>Estrutura física</b>		<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Iluminação da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru</b>	Bom	47	51,1
	Muito bom	35	38,0
	Razoável	9	9,8
	Ruim	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Climatização da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru</b>	Muito bom	49	53,3
	Bom	37	40,2
	Razoável	5	5,4
	Muito ruim	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Equipamentos (quadro, projetor, som) da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru</b>	Bom	45	48,9
	Muito bom	36	39,1
	Razoável	10	10,9
	Muito ruim	1	1,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

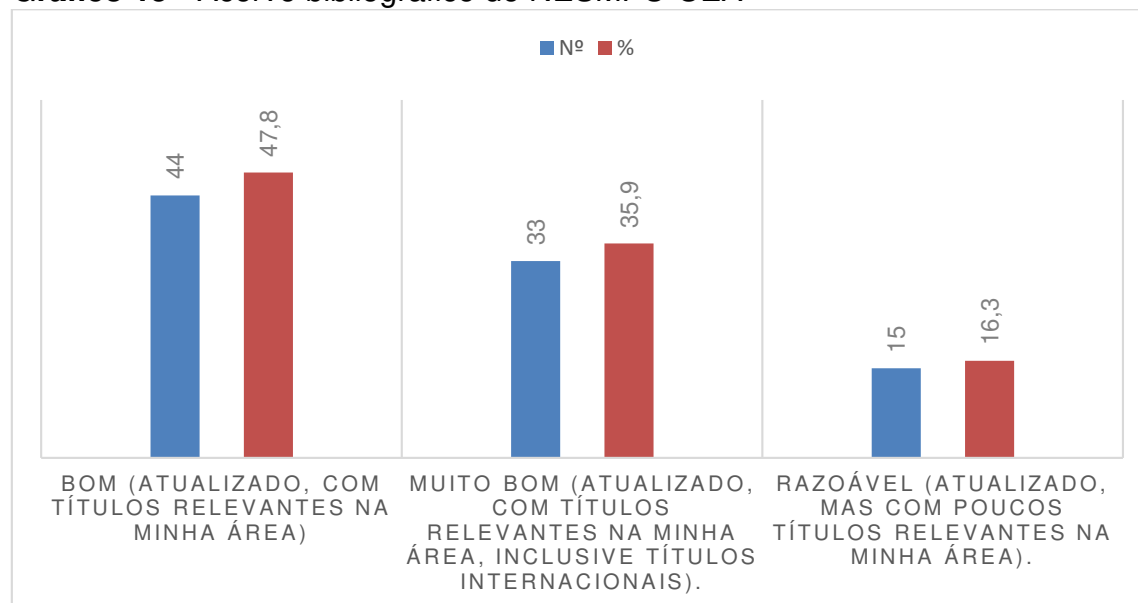
As informações quanto a estrutura física do local onde as aulas dos cursos foram ministradas, onde o programa foi executado e as condições desses espaços, estão demonstrados na Tabela 18. Dos itens expostos, climatização obteve o melhor resultado nesta parte da avaliação, o conceito muito bom obteve o percentual de 53,3%, seguido do conceito bom, com um percentual de 40,2%.

Os itens iluminação e equipamentos alcançaram os maiores percentuais para o conceito bom e registraram 51,1% e 48,9% respectivamente, em relação ao conceito muito bom os dois itens tiveram uma média de 38,6%, iluminação registrou 38% e equipamentos 39,1%.

Nos três tópicos analisados o conceito razoável registrou uma leve alta em relação aos outros itens analisados, mantendo-se aproximadamente em 10%, já os conceitos ruim e muito ruim se mantiveram na mesma média dos anteriores com o percentual de 1,1%.

Durante a oferta dos cursos, os professores realizaram várias atividades de pesquisa, a avaliação do acervo bibliográfico utilizado está demonstrada nos gráficos 15 e 16.

**Gráfico 15 - Acervo bibliográfico do NESMPU-UEA**

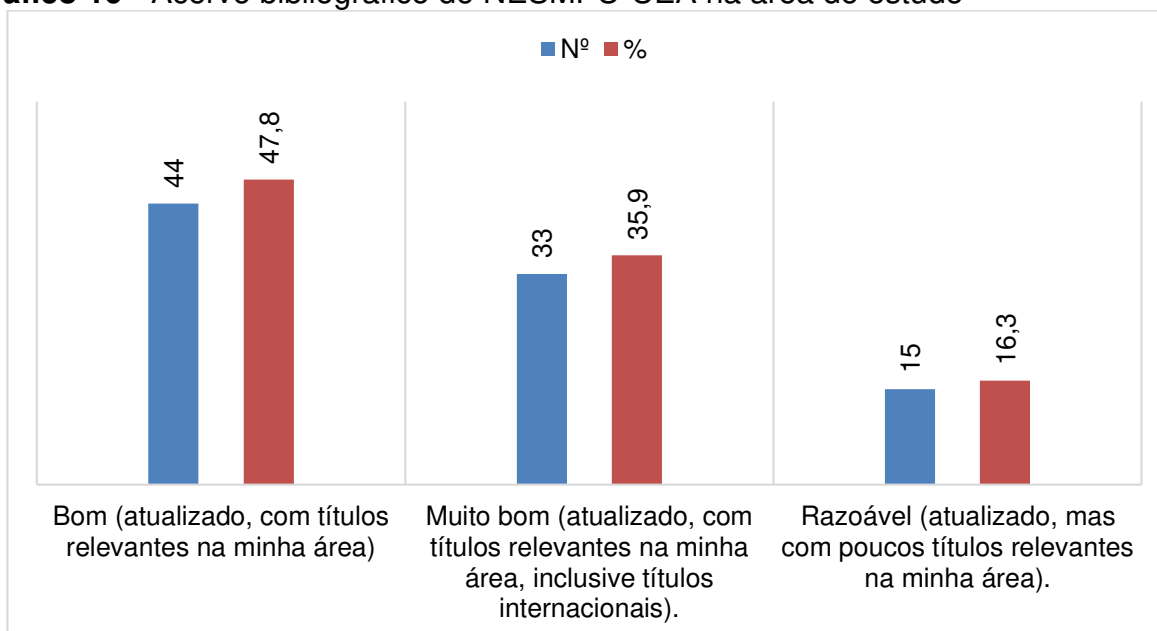


Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o acervo bibliográfico de forma geral, constatou-se que o item se manteve com as três melhores avaliações, registrando 44 respostas e o percentual de 47,8% para o conceito bom, 33 respostas e 35,9% para o conceito muito bom, e 15 respostas com percentual de 16,3% para o conceito razoável.

Neste tópico houve um aumento do percentual do conceito razoável comparado com os anteriores, registrou-se também uma moderada elevação, no entanto não se obteve os conceitos ruim e muito ruim, considerados os mais desfavoráveis e inadequados.

Os cursos ofertados exigiam estudos em áreas específicas, tornando-se necessário pesquisas para atender as necessidades de aprendizado. Nesta pesquisa o acervo bibliográfico na área de estudo também foi analisado, conforme gráfico 16.

**Gráfico 16** - Acervo bibliográfico do NESMPU-UEA na área de estudo

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a disponibilidade ao acervo bibliográfico específico na área de conhecimento dos cursos, seguiu-se com os mesmos conceitos e foi informado que durante as atividades de pesquisa para realização de estudo, o conceito bom teve 45 das respostas, equivalente ao percentual de 48,9%, o conceito muito bom teve 36 respostas, com 39,1% pontos percentuais, e razoável 11 respostas com 12%.

Diante das respostas dos egressos sobre acervo bibliográfico obteve-se uma avaliação bem melhor, visto que os conceitos ruim e muito ruim não foram registrados nas duas situações acima relatadas.

Concluiu-se a parte do questionário com a análise da percepção dos beneficiários quanto ao incentivo, satisfação e resultados obtidos com o programa, esses dados estão demonstrados na Tabela 19.

**Tabela 19** - Incentivo, satisfação e resultados do programa PARFOR

Percepção dos egressos		F	%
<b>Participação no curso do PARFOR foi incentivada por seus amigos e familiares</b>	Sim (por amigos e familiares).	52	55,4
	Não (decisão totalmente pessoal).	20	22,9
	Sim (apenas por familiares).	13	14,1
	Sim (apenas por amigos).	7	7,6
Total		<b>92</b>	<b>100%</b>
	Sim. O curso atendeu plenamente aos meus objetivos, contribuindo para minhas atividades.	68	73,9

<b>Satisfeito com o curso ofertado pelo PARFOR</b>	Sim. O curso atendeu parcialmente aos meus objetivos, e contribuiu para minhas atividades.	24	26,1
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>
<b>Sentimento ao concluir o PARFOR</b>	Realizado(a) e orgulhoso(a). Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades. Interessado(a) a realizar novos cursos. Satisfeito (a) comigo mesmo(a).	26	28,2
	Realizado(a) e orgulhoso(a).	17	18,5
	Realizado(a) e orgulhoso(a). Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades.	9	9,8
	Realizado(a) e orgulhoso(a). Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades. Satisfeito (a) comigo mesmo(a).	8	8,7
	Realizado(a) e orgulhoso(a). Interessado(a) a realizar novos cursos.	7	7,6
	Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades.	5	5,4
	Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades. Interessado(a) a realizar novos cursos. Satisfeito(a) comigo mesmo(a).	4	4,3
	Realizado(a) e orgulhoso(a). Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades. Interessado(a) a realizar novos cursos.	4	4,3
	Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades. Interessado(a) a realizar novos cursos.	3	3,3
	Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades. Satisfeito(a) comigo mesmo(a).	2	2,2
	Interessado(a) a realizar novos cursos.	2	2,2
	Realizado(a) e orgulhoso(a). Interessado(a) a realizar novos cursos. Satisfeito(a) comigo mesmo(a).	2	2,2
	Realizado(a) e orgulhoso(a). Satisfeito(a) comigo mesmo(a).	2	2,2
Interessado(a) a realizar novos cursos. Satisfeito(a) comigo mesmo(a).	1	1,1	
<b>Total</b>		<b>92</b>	<b>100%</b>

Fonte: Resultado da pesquisa.

A maioria dos professores responderam que foram incentivados pelos familiares, com um percentual de 55,4%, e também 22,9% dos professores afirmaram que foi uma

decisão totalmente pessoal, seguidos por 14,1% que foram incentivados apenas por familiares e 7,6% apenas por amigos.

Outro resultado muito importante para a pesquisa foi quanto a satisfação dos professores referente aos cursos ofertados pelo PARFOR, 73,9% dos beneficiários responderam afirmando que o curso disponibilizado atendeu plenamente aos seus objetivos, contribuindo para suas atividades. Entretanto 26,1% afirmaram que o curso atendeu parcialmente aos seus objetivos, e contribuiu para suas atividades.

Em relação ao sentimento dos beneficiários ao concluir os cursos ofertados pelo programa, o maior percentual registrado foi de 28,2%, que corresponde a resposta de 26 professores que se sentem realizados e orgulhosos, altamente motivados para desenvolver suas atividades e interessados a realizar novos cursos e, satisfeitos.

Em seguida 17 professores afirmaram se sentirem orgulhosos e realizados ao concluir os cursos, o que representa 18,5%. E 26 professores responderam se sentirem realizados e orgulhosos, altamente motivados para desenvolver suas atividades, interessados a realizar novos cursos e satisfeitos, esses sentimentos vão se alternando conforme exposto na Tabela 19.

## 6 CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas nesta pesquisa e através das técnicas de avaliação utilizadas, conclui-se que a avaliação do programa PARFOR pode ser considerada positiva. As etapas descritas na Teoria do Programa, no Modelo Lógico, e a percepção dos entrevistados e beneficiários confirmam que o programa foi bem planejado e executado, que conseguiu alcançar o seu objetivo de levar graduação para os professores sem formação, ou que estavam atuando em áreas diferentes da sua qualificação.

Desta forma, destaca-se a importância da utilização da Teoria do Programa e do Modelo Lógico, como metodologia de avaliação capaz de proporcionar o acompanhamento e a compreensão do programa, como o PARFOR está estruturado, e que possibilita uma análise fácil e objetiva, com a apresentação clara e sucinta dos conteúdos que compõe o programa.

Em relação aos objetivos específicos observou-se que o programa tem atuado em busca de alcança-los. Ressalta-se o objetivo específico: Estimular a aproximação entre a educação superior e educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa, essa articulação foi estabelecida através da oferta de cursos do programa com as IES públicas UFAM, IFAM e UEA, instituições renomadas e que demonstraram desempenhar um bom trabalho na execução do programa.

Quanto ao objetivo específico: Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica, constatou-se com todas as técnicas de avaliação aplicadas nessa pesquisa que ocorreu a elevação planejada. No caso específico dos egressos analisados somente o percentual de 5% estão atuando no nível Ensino Médio.

A análise lexográfica realizada por meio do *software* IRAMUTEQ, é um fator importante que se destaca na presente pesquisa, através da análise de conteúdo realizada com as respostas dos entrevistados, procurou-se o significado, o estudo daquilo que está por trás das palavras, para se conhecer uma certa realidade.

Os dados sobre o programa, registram que até o ano de 2021 foram graduados 6.565 professores no estado do Amazonas, atendendo vários municípios além da capital do estado, o que proporcionou formação para professores que não

tenham outra alternativa de cursar licenciatura se não fosse através do programa. Portanto, confirmam que o programa é uma grande oportunidade de crescimento intelectual para os professores.

Com as respostas dos gestores e a percepção dos beneficiários, concluiu-se que os 185 professores que tiveram a oportunidade de participar dos cursos do programa na unidade analisada, progrediram nas suas atuações e ocorreu melhorias no desempenho dos professores. Constatou-se também que o programa gera e contribui para o conhecimento, contribui para a formação e traz benefícios pessoais como a auto estima, progressão da carreira e qualificação profissional.

Neste sentido, ressalta-se que um professor que está em atuação e é bem formado, bem preparado, tem a autoestima elevada e motivado, conseqüentemente terá um bom desempenho junto ao seu aluno, ministrando boas aulas, realizando atividades positivas que estimule a participação do aluno e o seu crescimento pessoal.

O programa PARFOR foi bem avaliado tanto pelos gestores como pelos professores, portanto contribui para a qualidade da educação, é uma política pública educacional que deve ser continuada, porque vem sendo bem executada, atende as particularidades da região norte e outras regiões que apresentavam baixos índices de professores com formação adequada.

Desta forma, ressalta-se os principais resultados conforme a avaliação dos professores cursistas, que são: o desempenho dos docentes que ministraram as disciplinas ofertadas nos cursos, 71,7% dos beneficiários classificaram como muito bom; os cursos ofertados foram na área de atuação dos professores cursistas com 93,5% pontos percentuais; a qualidade das disciplinas dos cursos do programa com 59,7% e 37,0% pontos percentuais para os conceitos muito bom e bom.

Acrescenta-se, também, como pontos positivos, a contribuição do programa para a educação básica, com o percentual de 71,7% para o conceito muito bom; 93,5% dos professores responderam que o programa teve bastante influência nas aulas ministradas pelos beneficiários; 73,9% dos beneficiários responderam afirmando que o curso atendeu plenamente aos seus objetivos contribuindo para suas atividades.

Entretanto, registrou-se que as variáveis que precisam melhorar são: cumprimento da obrigatoriedade de mais de 3 anos de atuação na educação básica, 4,3% dos professores afirmaram que quando iniciaram os cursos estavam com menos

de 1 ano de atuação; o tempo que os professores precisavam para se dedicarem as aulas foi considerado razoável obteve um percentual de 12%, um percentual mais alto do que a média das outras variáveis para esse conceito que registrou 5,06%.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa registrou-se algumas limitações como: dificuldade de contato pessoal com as coordenações do programa devido ao período de realização da pesquisa corresponder ao período de pandemia da COVID-19, o que não possibilitou contato com documentos que fornecesse informações mais detalhadas relacionadas aos custos com material didático, material de expediente e limpeza, bolsas etc.

Sugere-se que as próximas pesquisas sobre o programa, investiguem o posicionamento dos professores formadores que ministraram as aulas, para que possam expor suas experiências e avaliação.

Pressupõe-se que as informações disponibilizadas no presente trabalho, possam contribuir para análises nas instituições de ensino superior que tem cursos ofertados pelo programa PARFOR.

Espera-se que as contribuições desse trabalho incentivem mais pesquisadores a navegarem no estudo de políticas públicas educacionais, visando um melhor entendimento, que gere resultados para uma avaliação mais precisa, que possa contribuir para o desenvolvimento da educação.

Enfim, entende-se que sendo a educação um canal, o direcionamento, o caminho, e um meio de promoção de desenvolvimento da sociedade, o programa PARFOR tem se configurado como uma política pública que contribui para a qualidade da educação.

Acrescenta-se que o investimento na política pública educacional PARFOR favorece um ganho não somente pessoal, mas um ganho coletivo diante do papel do professor na transformação dos indivíduos, e conseqüentemente de uma sociedade mais preparada e consciente da importância e valorização da educação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Walmir de Albuquerque (Coord.). **Políticas públicas e educação**. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; RAMOS José Ademir. **PROFORMAR e a educação no Amazonas**. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BASTOS, Lucimara da Silva. **Transformação do estado e políticas públicas educacionais no século XXI**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Juiz de Fora, 2017.

BATISTA, Mariana; DOMINGOS, Amanda. Mais do que boas intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 32 n. 94, p.1-24, Jun. 2017. DOI: 10.17666/329414/2017

BISPO, Fabiana Carvalho da Silva. Avaliação e monitoramento de programas– propostas para o PRONATEC. **Revista Eixo**, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/download/541/478>. Acesso em: 12 jan 2022.

BRACAGIOLI NETO, Alberto; GEHLEN, Ivaldo; OLIVEIRA, Valter Lúcio de. **Planejamento e gestão de projetos para o desenvolvimento rural**. Editora UFRGS, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html). Acesso em: 16 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) . Acesso em: 30 dez 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso: 15/07/2022.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **UNESCO-Portal do MEC**. 2020. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 de maio de 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 mai 2020.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Transformando Ideias em Ação: o papel dos empreendedores de políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 34., 2010, Minas Gerais. **Anais...** Caxambu, MG: ANPOCS, 2010. p.2-32. Disponível em: <https://anpocs.org/index.php/papers-34-encontro/st-8/st27-3/1615-acapella-transformando/file>. Acesso em: 20 mai 2020.

CAPES. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 21 de dez. 2022.

CARVALHO JUNIOR, J. R. A. de, SILVEIRA, S. F. R. Proposta de um modelo lógico na avaliação do Programa Conta pra Mim. **Jornal de políticas educacionais**. v. 15, n. 11. Mar 2021. DOI:10.5380/jpe.v15i0.77511. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351612781\\_n\\_11\\_-\\_PROPOSTA\\_DE\\_UM\\_MODELO\\_LOGICO\\_NA\\_AVALIACAO\\_DO\\_PROGRAMA\\_CONTA\\_PRA\\_MIM](https://www.researchgate.net/publication/351612781_n_11_-_PROPOSTA_DE_UM_MODELO_LOGICO_NA_AVALIACAO_DO_PROGRAMA_CONTA_PRA_MIM) Acesso em: 21 dez 2022.

CASSIOLATO, Maria Martha de Menezes Costa; GUERESI, Simone. **Como elaborar modelo lógico**: roteiro para formular programas e organizar avaliação. 2010.

CHEN, H. T. **Theory-Driven evaluations**. Newbury Park: Sage Publications. 1990.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional**: uma nova visão, Porto Alegre, Artmed, 2004.

COORDENAÇÃO PARFOR NES/MPU-UEA. **Informações sobre o PARFOR em Manacapuru**. Manacapuru, 2020.

COORDENAÇÃO PARFOR/UEA. UEA. **PARFOR/UEA: 10 anos formando professores da educação básica 2009-2019**. Manaus, 2019.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Brazilian Journal of Public Administration**, v. 37, n. 5, p. 992-969, 2003.

COSTA, Marli Marlene Moraes; REIS Suzéte da Silva. Espaço local, cidadania e inclusão social: perspectivas a partir das políticas públicas educacionais. **Revista Brasileira de Direito**, v. 7, n. 2, p. 104-126, 2011.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001.

CUNHA, Carla Giane Soares. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de**



<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 mai 2022

GHEDIN, Evandro Luiz. **Currículo e ensino básico**. Manaus: UEA Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.

HANUSHEK, Eric A. **The economic value of the highest quality of the teacher**. Work 56. National Center for Longitudinal Data Analysis in Educational Research, 2010.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

HOLANDA, Antônio Nilson Craveiro. Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do ProInfo e a experiência brasileira. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., Panamá. **Anais...** Panamá, CLAD. 2003. p.28-31. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8143647-Avaliacao-de-politicas-publicas-conceitos-basicos-o-caso-do-proinfo-e-a-experiencia-brasileira-1.html> Acesso em: 04 mar 2022

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso: 30 nov 2021.

INEP. **Censo da educação básica**: resumo técnico. 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf) Acesso: 27 nov 2020.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf) . Acesso em: 20 ago 2019.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso: 30 nov 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

KELLOGG, W.K.. **Logic model development guide: using logic models to bring together planning, evaluation, and action**. W.K Kellogg Foundation, 2004.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DSDHddCDDjsr7DzvsxzwJwh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 mar 2022

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Eliane Feitosa. **Produção do espaço urbano e impactos socioambientais na cidade de Manacapuru-AM - o bairro de Biribiri**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-27062012-151829/publico/2011\\_MariaElianeFeitosaLima\\_VRev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-27062012-151829/publico/2011_MariaElianeFeitosaLima_VRev.pdf). Acesso em: 03 abr. 2022

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOSINHOS, Lívia Aladim; LAVORATO, Mateus Pereira; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. A avaliação da eficácia e da eficiência do programa luz para todos. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 16, n. 3, 2020.

MESQUITA, Rafael Fernandes de; MATOS, Fatima Regina Ney. Pesquisa Qualitativa e Estudos Organizacionais: história, abordagens e perspectivas futuras. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 4., Florianópolis. **Anais...**, Brasil, [S.n.], 2014. p. 1-14. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Rafael-Mesquita-2/publication/278727035\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_e\\_Estudos\\_Organizacionais\\_historia\\_abordagens\\_e\\_perspectivas\\_futuras/links/5584563a08ae71f6ba8c4599/Pesquisa-Qualitativa-e-Estudos-Organizacionais-historia-abordagens-e-perspectivas-futuras.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rafael-Mesquita-2/publication/278727035_Pesquisa_Qualitativa_e_Estudos_Organizacionais_historia_abordagens_e_perspectivas_futuras/links/5584563a08ae71f6ba8c4599/Pesquisa-Qualitativa-e-Estudos-Organizacionais-historia-abordagens-e-perspectivas-futuras.pdf). Acesso em: 22 jan 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

MOREIRA, Roni Barbosa. **Avaliação dos efeitos de políticas educacionais sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas no Brasil**. 2015. 132 f. Tese (Doutor em Economia aplicada) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2015. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/6462/1/texto%20completo.pdf> . Acesso em: 23 Jan 2021

MORRA-IMAS, Linda G.; RIST, Ray C. **The road to results: designing and conducting effective development evaluations**. Washington: World Bank Publications, 2009.

MOTA, Amanda; RODRIGUES, Allan Soljenitsin Barreto. A. A consolidação de um ecossistema comunicacional na Universidade do Estado do Amazonas. **Revista eletrônica mutações**, v. 9, n. 16, p. 115–130, 2018. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/5395](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/5395). Acesso em: 9 mai. 2022.

NÖRNBERG, Nara Eunice. A formação docente no PARFOR: do sentido/significado à legitimação. **Revista Formare**, v. 4, n. 2, p. 134-150. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5320/3351> Acesso em: 13 ago 2022

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0065.pdf>. Acesso em: 30 nov 2022

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Fabiane Araújo de; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **A Prática da Transversalidade na Formação de Professores: reflexos no ensino básico**. Judiaí: Paco Editorial, 2013.

PALAFIX, G. H. M.; KLINKE, K.; SILVA, M. S. P. da. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 305-325, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43525. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/43525>. Acesso em: 8 mai. 2022.

PASE, Hermes Luiz. et al. As políticas públicas de capacitação dos funcionários públicos no Brasil. **Revista estado, gobierno y gestión pública**, n. 29, p. 27-44, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/37675751/Evaluaci%C3%B3n\\_de\\_Pol%C3%ADticas\\_P%C3%BAblicas\\_como\\_Herramienta\\_de\\_Gobernabilidad\\_Democr%C3%A1tica\\_en\\_Venezuela](https://www.academia.edu/37675751/Evaluaci%C3%B3n_de_Pol%C3%ADticas_P%C3%BAblicas_como_Herramienta_de_Gobernabilidad_Democr%C3%A1tica_en_Venezuela). Acesso em: 25 jun 2021

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009.

PFEIFFER, P. O quadro lógico: um método para planejar e gerenciar mudanças. **Revista do Serviço Público**. v.51, n.1, p.81-123, jan./mar. 2000. DOI: 10.21874/rsp.v51i1.320. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/320>. Acesso em: 8 mai. 2021

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores—o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., São Luís. **Anais...**, Maranhão, [s.n.], 2017. p. 1-15. PROGRAD/UEA. **Relatório PROGRAD 2017-2021**. Manaus: Editora, 2021.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, v.46, n.5, p.1271-1294. 2012.

REIS, Francimar Natália Silva Cruz. **Programa Minha Casa, Minha Vida: estrutura lógica, focalização e percepção dos beneficiários**. 2013. 166f. Dissertação (mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/1983/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 22 dez 2020

RESENDE, Caio Cordeiro de. **Ensaio em avaliação de políticas públicas**. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

RODRIGUES, Pedro Eni Lourenço. **Eficiência técnica dos sistemas educacionais municipais do estado de Minas Gerais**. 2015.124f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2015. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/6355/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 25 fev 2021.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: A systematic approach**. Sage publications, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª Edição. São Paulo: CENGAGE Learning, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHARPE, Glynn. A review of program theory and theory-based evaluations. **American international journal of contemporary research**, v. 1, n. 3, p. 72-75, 2011. Disponível em: [https://aijcrnet.com/journals/Vol\\_1\\_No\\_3\\_November\\_2011/10.pdf](https://aijcrnet.com/journals/Vol_1_No_3_November_2011/10.pdf). Acesso em: 13 jan 2020

SOUZA, C. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. São Paulo: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Luciane Lopes de; et al.(Orgs.). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Curitiba, Editora CRV, 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 1, 2010. DOI: 10.21573/vol26n12010.19683. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19683>. Acesso em: 9 mai. 2021

UEA. **Portal UEA**. 2020. Disponível em: <https://www3.uea.edu.br/sobre.php?dest=apresentacao>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

WEISS, Carol. **Evaluation: methods for studying programs and policies**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998. 372 p.

WIKIPÉDIA. **Lista de municípios da Região Norte do Brasil por população**. 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_munic%C3%ADpios\\_da\\_Regi%C3%A3o\\_Norte\\_do\\_Brasil\\_por\\_popula%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_da_Regi%C3%A3o_Norte_do_Brasil_por_popula%C3%A7%C3%A3o). Acesso: 30/11/2021.

WU, Xun ;M. Ramesh; Michael Howlett; Scott Fritzen. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Brasília: Enap 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

**APÊNDICE 1****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARFOR (PROFESSORES)**

QUESTIONÁRIO Nº _____	PROFESSORES BENEFICIÁRIOS DO PARFOR	MARÇO -2022
--------------------------	--	-------------

<b>BLOCO I – INDICADORES SOCIOECONOMICOS</b>						
NOME:						
IDADE:						
SEXO:	FEMININO <input type="checkbox"/>		MASCULINO <input type="checkbox"/>		OUTRO <input type="checkbox"/>	
ESTADO CIVIL:	Solteiro(a) <input type="checkbox"/>	Casado(a) <input type="checkbox"/>	União Estável <input type="checkbox"/>	Divorciado(a) <input type="checkbox"/>	Viúvo(a) <input type="checkbox"/>	NR / NS <input type="checkbox"/>
NATURALIDADE:						
ESCOLARIDADE:	Graduação <input type="checkbox"/>	Especialização <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>	Doutorado <input type="checkbox"/>		
ESPECIFIQUE curso /área:						
CIDADE onde RESIDE:						
CIDADE onde TRABALHA:						

<b>BLOCO II – PERCEÇÃO SOBRE O PARFOR</b>
---

**BLOCO II**

Qual era a sua idade quando iniciou as aulas do programa PARFOR?

- Entre 21 e 30
- Entre 31 e 40
- Entre 41 e 50
- Entre 51 e 60
- Mais de 61 anos

3. Qual a sua formação quando iniciou o programa PARFOR?

- Ensino Médio
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

4. Qual seu estado civil na época que estava participando do programa PARFOR?

- Solteiro(a)

- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Outro(a)

5. Em que ano você iniciou as aulas do PARFOR? \*

- 2009
- 2010

6. Através de qual instituição você foi informado da implantação do programa?

- Secretária de Educação do Estado-SEDUC
- Secretaria de Educação do Município de Manacapuru-SEMED
- Universidade do Estado do Amazonas-UEA

7. Como foi a sua pré-inscrição na Plataforma Freire?

- Muito fácil
- Fácil
- Difícil
- Muito difícil

8. Você teve dificuldades ou não de acessar a Plataforma?

- Nenhuma
- Pouca
- Razoável
- Muita

9. Você teve ajuda de qual instituição para realizar a pré-inscrição?

- Secretaria de Educação do Estado-SEDUC
- Secretaria de Educação do Município de Manacapuru-SEMED
- Universidade do Estado do Amazonas-UEA
- Não teve ajuda de qualquer instituição

10. Quando você iniciou o curso do PARFOR, em qual município do estado você trabalhava?

- Anamã
- Anori
- Beruri
- Caapiranga
- Iranduba
- Manacapuru
- Novo Airão
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

11. Você era professor(a) de qual rede de ensino?

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada

12. Você era professor(a) efetivo(a) ou contrato temporário? \*

- Contrato Temporário
- Efetivo(a)

13. Em que etapa de ensino você atuava? \*

- Creche
- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - anos iniciais
- Ensino Fundamental - anos finais
- Ensino Médio

14. Qual a disciplina ministrada por você?

<input type="checkbox"/> Arte	<input type="checkbox"/> Biologia	<input type="checkbox"/> Ciências	<input type="checkbox"/> Educação Física
<input type="checkbox"/> Ensino Religioso	<input type="checkbox"/> Estudos Sociais	<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Física
<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Informática/ Computação	<input type="checkbox"/> Libras

<input type="checkbox"/> Letras - Língua Estrangeira - Inglês	<input type="checkbox"/> Letras - Língua Estrangeira – Outra. Qual?	<input type="checkbox"/> Letras - Português	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> Química	<input type="checkbox"/> Sociologia		
<input type="checkbox"/> Outras Disciplinas. Especifique:			

15. Quando você iniciou o curso do PARFOR, há quanto tempo estava vinculado(a) à sua rede de ensino (municipal, estadual ou federal)?

- menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- 11 anos ou mais

16. Quando você iniciou o curso do PARFOR, qual era a sua renda aproximada?

- Até R\$ 1.000,00
- R\$ 1.000,01 - R\$ 2.000,00
- R\$ 2.000,01 - R\$ 3.000,00
- R\$ 3.000,01 - R\$ 4.000,00
- R\$ 4.000,01 - R\$ 5.000,00
- Mais de R\$ 5.000,00

17. Em qual curso a sua matrícula foi efetivada?

- Licenciatura em Biologia
- Licenciatura Letras
- Licenciatura Matemática
- Licenciatura em Pedagogia

18. Qual a modalidade do curso que você graduou?

- Primeira Licenciatura
- Segunda Licenciatura

19. O curso no qual você graduou era a sua primeira opção?

Sim

Não

20. O curso que você graduou foi a única opção que lhe foi ofertada pelo programa?

Sim

Não

21. O curso enquadrava-se na sua área de atuação?

Sim

Não

22. As aulas do PARFOR eram no seu município de residência?

Sim

Não

23. Se as aulas não eram em seu município de residência, qual a distância aproximada do município em que as aulas eram ministradas?

até 50km

51km a 100km

101km a 150km

151km a 200km

mais de 201km

24. Como era o deslocamento até o local das aulas?

Carro próprio

Ônibus

Transporte fornecido pela secretaria de educação

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

25. Dos itens apresentados, assinale aqueles que você considera que foram cumpridos pela secretaria de educação a qual era vinculado(a).

Orientação sobre os processos de pré-inscrição, seleção e matrícula.

- Acompanhamento do desenvolvimento acadêmico.
- Compatibilidade entre o calendário escolar e o do curso de formação
- Garantia das condições necessárias para que os docentes possam frequentar os cursos de formação.
- Nenhum dos itens elencados
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

26. Quais as principais dificuldades encontradas para frequentar as aulas do PARFOR?

- Transporte até o local onde as aulas foram ministradas.
- Turno das aulas (manhã e tarde).
- Período de oferta das aulas:  durante a semana;  durante as férias;  nos fins de semana;  Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
- Liberação pela escola para frequentar as aulas.
- Conciliar as tarefas docentes com a carga de estudos do programa.
- Não houve dificuldades.
- Outra(s). Especifique: \_\_\_\_\_

27. Como você avalia o programa com relação à qualidade média dos professores que ministraram as disciplinas?

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom

28. Como você avalia o programa com relação à qualidade média das disciplinas/conteúdos apresentados no Programa?

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom

Muito bom

29. Como você avalia o seu acompanhamento das aulas ministradas no PARFOR?

Muito ruim - As aulas eram muito difíceis e eu não conseguia acompanhar.

Ruim - As aulas eram difíceis e consegui acompanhar pouco.

Razoável - As aulas eram difíceis, mesmo assim consegui acompanhar.

Bom - Consegui acompanhar as aulas e ter aproveitamento parcial dos conteúdos ministrados

Muito bom - Consegui acompanhar as aulas e ter aproveitamento total dos conteúdos ministrados

30. Como você avalia o programa com relação à contribuição para sua atividade como professor(a) da educação básica?

Muito ruim - O programa não contribuiu para minha atividade docente

Ruim - O programa contribuiu muito pouco para minha atividade docente

Razoável - O programa contribuiu um pouco para minha atividade docente

Bom - O programa contribuiu para minha atividade docente

Muito bom - O programa contribuiu muito para minha atividade docente

31. Qual afirmação você considera que melhor descreve o conteúdo ministrado durante o programa e a relação desse conteúdo com sua atividade como docente?

As aulas eram predominantemente teóricas e sem relação com o dia a dia de um professor da educação básica.

As aulas eram predominantemente teóricas e apresentavam uma pequena relação com o dia a dia de um professor da educação básica.

As aulas eram teóricas e práticas e apresentavam uma relação direta com o dia a dia de um professor da educação básica.

As aulas eram predominantemente práticas e com bastante relação com o dia a dia de um professor da educação básica

Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

32. Como você avalia seu tempo de dedicação às aulas ministradas no PARFOR?

- Muito ruim - Não tinha nenhum tempo para me dedicar às aulas como deveria.
- Ruim - Não tinha tempo suficiente para dedicação às aulas como deveria.
- Razoável - O tempo dedicado às aulas foi menor do que deveria.
- Bom - O tempo de dedicação às aulas foi suficiente para obter um bom desempenho.
- Muito bom - Tive tempo para me dedicar às aulas e obter um desempenho muito bom.

33. Qual afirmação você concorda que melhor descreve a influência do PARFOR na forma como você prepara e ministra suas aulas?

- O Programa não alterou a forma como preparo e ministro minhas aulas.
- O Programa teve pouca influência na forma como preparo e ministro minhas aulas.
- O Programa teve bastante influência na forma como preparo e ministro minhas aulas.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

34. Como você avalia a comunicação (correspondência) com os coordenadores do PARFOR da sua IES (Coordenação Geral/UEA MANAUS)

- Muito ruim - Não houve comunicação com os coordenadores do PARFOR
- Ruim - A comunicação era difícil e o coordenador não era tão acessível.
- Razoável - A comunicação com o coordenador ocorria periodicamente.
- Bom - Quando precisei o coordenador tentava estar disponível.
- Muito bom - Sempre que precisei o coordenador esteve disponível.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

35. Como você avalia a comunicação (correspondência) com o coordenador do PARFOR do NES/MPU (Coordenação local/Manacapuru).

- Muito ruim - Não houve comunicação com os coordenadores do PARFOR.
- Ruim - A comunicação era difícil e o coordenador não era tão acessível.
- Razoável - A comunicação com o coordenador existia periodicamente.
- Bom - Quando precisei o coordenador tentava estar disponível.
- Muito bom - Sempre que precisei o coordenador esteve disponível.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

36. Como você avalia a comunicação (correspondência) com a gestão da UEA/MANACAPURU (Gerencia Local Manacapuru).

- Muito ruim - Não houve comunicação com a gestão.
- Ruim - A comunicação era difícil e o(a) gestor(a) não era tão acessível.
- Razoável - A comunicação com o(a) gestor(a) existia periodicamente.
- Bom - Quando precisei o(a) gestor(a) tentava estar disponível.
- Muito bom - Sempre que precisei o(a) gestor(a) esteve disponível.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

37. Como você avalia a comunicação (correspondência) com os servidores da secretaria do NES/MPU-UEA.

- Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores da secretaria.
- Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessível
- Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente
- Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.
- Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

38. Como você avalia a comunicação (correspondência) com os servidores da biblioteca do NES/MPU-UEA.

- Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores da biblioteca.
- Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessíveis.
- Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente
- Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis
- Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

39. Como você avalia a comunicação (correspondência) com os servidores dos laboratórios (informática/multidisciplinar) do NES/MPU-UEA.

- Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores dos laboratórios.
- Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessíveis.
- Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente.

- Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.
- Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

40. Como você avalia a comunicação com os servidores da área de serviços gerais (limpeza) do NES/MPU-UEA.

- Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores de serviços gerais.
- Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessíveis.
- Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente.
- Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis.
- Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

41. Como você avalia a comunicação com os servidores da área de portaria e vigilância do NES/MPU-UEA.

- Muito ruim - Não houve comunicação com os servidores de portaria e vigilância.
- Ruim - A comunicação era difícil e os servidores não eram tão acessíveis.
- Razoável - A comunicação com os servidores existia periodicamente
- Bom - Quando precisei os servidores tentaram ser disponíveis
- Muito bom - Sempre que precisei os servidores estavam disponíveis.
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

#### ESTRUTURA FÍSICA E HIGIENIZAÇÃO

42. Como você analisa a estrutura física da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru.

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom

43. Como você analisa a iluminação da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru.

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom

44. Como você analisa a climatização da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru.

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom

45. Como você analisa os equipamentos (quadro, projetor, som) da sala de aula, biblioteca, laboratórios e demais dependências da UEA Manacapuru.

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom

46. Como você analisa o acervo da biblioteca do NES/MPU-UEA.

- Muito ruim (totalmente desatualizado; pouquíssimos títulos relevantes na minha área).
- Ruim (desatualizado, poucos títulos relevantes na minha área).
- Razoável (atualizado, mas com poucos títulos relevantes na minha área).
- Bom (atualizado, com títulos relevantes na minha área)
- Muito bom (atualizado, com títulos relevantes na minha área, inclusive títulos internacionais).
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

47. Como você analisa o acervo da biblioteca do NES/MPU-UEA na sua área de estudo.

- Ruim (desatualizado, poucos títulos relevantes na minha área).
- Razoável (atualizado, mas com poucos títulos relevantes na minha área).
- Bom (atualizado, com títulos relevantes na minha área)
- Muito bom (atualizado, com títulos relevantes na minha área, inclusive títulos internacionais).
- Nenhuma das anteriores. Explique: \_\_\_\_\_

48. Sua participação no curso do PARFOR foi incentivada por seus amigos e familiares?

- Sim (por amigos e familiares).
- Sim (apenas por amigos).
- Sim (apenas por familiares).
- Não (houve incentivo de terceiros).
- Não (decisão totalmente pessoal).

49. Considero-me satisfeito com o curso ofertado pelo PARFOR

- Sim. O curso atendeu plenamente aos meus objetivos, contribuindo para minhas atividades.
- Sim. O curso atendeu parcialmente aos meus objetivos, e contribuiu para minhas atividades.
- Não, o curso não atendeu meus objetivos porque não era exatamente na minha área.
- Não, o curso não atendeu meus objetivos porque seus conteúdos não contribuíram para minhas atividades.
- Nenhuma das anteriores. Especifique: \_\_\_\_\_

50. Ao concluir o curso do PARFOR me sinto (a questão permite marcar mais de uma alternativa)

- Realizado(a) e orgulhoso(a).
- Altamente motivado(a) para desenvolver minhas atividades.

- Interessado(a) a realizar novos cursos.
- Satisfeito (a) comigo mesmo(a).
- Não alterou minha motivação em relação as minhas atividades.
- Não despertou em mim o interesse por novos cursos.
- Nenhuma das anteriores. Especifique: \_\_\_\_\_

*Muito obrigada por sua contribuição à pesquisa!*

Andréa Cíntia Fernandes Barreto

e-mail: [acbarreto@uea.edu.br](mailto:acbarreto@uea.edu.br)

e-mail: [andrea.barreto@ufv.br](mailto:andrea.barreto@ufv.br)

**APÊNDICE 2****ROTEIRO DE ENTREVISTA -PARFOR (PROFESSORES E GESTORES)**

Hoje, dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022, às \_\_\_\_:\_\_\_\_ estou iniciando a entrevista relativa à pesquisa PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): UMA AVALIAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MANACAPURU-AM– pesquisa de dissertação de mestrado de Andréa Cíntia Fernandes Barreto, do Programa de Pós-Graduação Administração da Universidade Federal de Viçosa (MG), com: [Nome; Organização]

---



---



---



---



---



---

Você autoriza a gravação desta entrevista, bem como a utilização das informações na pesquisa supracitada e em outros estudos vinculados a esta, com a garantia de que será mantida a confidencialidade e a sua privacidade?  Sim  Não.

***Agradecemos a sua disponibilidade e contribuições para com esta pesquisadora***

ENTREVISTA	PROFESSORES E GESTORES DO PARFOR	MARÇO -2022
------------	----------------------------------	-------------

BLOCO I – INDICADORES SOCIOECONOMICOS						
NOME:						
IDADE:						
SEXO:	FEMININO <input type="checkbox"/>		MASCULINO <input type="checkbox"/>		OUTRO <input type="checkbox"/>	
ESTADO CIVIL:	Solteiro(a) <input type="checkbox"/>	Casado(a) <input type="checkbox"/>	União Estável <input type="checkbox"/>	Divorciado(a) <input type="checkbox"/>	Viúvo(a) <input type="checkbox"/>	NR / NS <input type="checkbox"/>
NATURALIDADE:						
ESCOLARIDADE:	Graduação <input type="checkbox"/>		Especialização <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>		Doutorado <input type="checkbox"/>
ESPECIFIQUE curso /área:						
CIDADE onde RESIDE:						
CIDADE onde TRABALHA:						

### BLOCO II – AVALIAÇÃO DO PARFOR

1)	Qual a sua avaliação geral sobre o programa PARFOR na Universidade do Estado do Amazonas em Manacapuru?
2)	Destaque os pontos positivos do programa PARFOR. (Se for professor-beneficiário(a) destaque os pontos positivos do curso que participou).
3)	Destaque os pontos negativos do programa PARFOR. Se for professor-beneficiário(a) destaque os pontos negativos do curso que participou).

### III – Resultados do PARFOR

4)	O que você considera como sendo os principais resultados do PARFOR para a Instituição Gestora UEA Manacapuru?(Por exemplo: estabelecimento de parcerias; melhorias na gestão administrativa dos cursos; melhorias na gestão financeira dos cursos; melhor qualificação dos profissionais participantes; melhor qualidade do ensino nas escolas participantes; etc.)
4.1	
4.2	
4.2	
5)	O que <b>você considera</b> como sendo os principais resultados do PARFOR, <b>identificados pelos participantes</b> dos cursos ou das atividades que você coordena/coordenou?(Por exemplo: prática pedagógica; crescimento profissional; autoestima; progressão na carreira; etc.)
5.1	
5.2	
5.3	
6)	Cite 3 palavras ou termos que vêm à sua cabeça quando pensa no PARFOR.
6.1	
6.2	
6.3	

### IV – Fatores comportamentais associados ao PARFOR

Abaixo há uma série de motivos que poderiam influenciar para que os participantes DO CURSO OU ATIVIDADE que VOCÊ COORDENA estejam ou não fiquem totalmente satisfeitos e motivados com o PARFOR. Utilizando uma escala de 1 a 5, com o 1 sendo “Discordo totalmente” e o 5 sendo “Concordo totalmente”, marque o grau de influência de cada motivo em sua satisfação ou insatisfação.

<b>1 - Discordo Totalmente</b>	<b>2 - Discordo Parcialmente</b>	<b>3 - Não concordo nem discordo</b>	<b>4 - Concordo Parcialmente</b>	<b>5 - Concordo Totalmente</b>
--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

**De acordo com as manifestações comportamentais dos participantes do curso / ou da atividade que você coordena...**

<b>Motivo</b>	<b>Grau de Concordância</b>					NS	NR
	<b>1-Discordo Totalmente</b>	<b>2-Discordo Parcialmente</b>	<b>3-Não concordo nem discordo</b>	<b>4-Concordo Parcialmente</b>	<b>5-Concordo Totalmente</b>		
a) Os locais onde as aulas/atividades acontecem não são apropriados (infraestrutura e manutenção: piso, ventilação, limpeza, iluminação)							
b) A localização geográfica das aulas/atividades é ruim							
c) A qualidade dos materiais utilizados nas aulas /atividades é baixa .							
d) A qualidade dos materiais utilizados nas aulas /atividades é elevada (boa).							
e) O tempo de duração das aulas /atividades é muito longo.							
f) O tempo de duração das aulas/atividades é muito curto.							
g) Existe excesso de pessoas nas salas de aula / laboratórios.							
h) O número de pessoas participando das aulas /atividades é adequado.							
i) As aulas/atividades são muito complexas, dificultam a aprendizagem.							
j) As aulas/atividades são muito claras, com pouca complexidade, facilitando a aprendizagem.							
k) Os tipos de aulas/atividades disponíveis não atendem às necessidades dos participantes.							
l) O(s) professor(es) responsáveis pelas disciplinas do curso apresentam(ram) pouco conhecimento teórico-prático do conteúdo ministrado.							
m)O(s) professor(es) responsáveis pelas disciplinas do curso apresentam(ram) muito conhecimento teórico-prático do conteúdo ministrado.							
n)O relacionamento entre os alunos participantes das aulas/atividades é ruim.							
o)O relacionamento entre os alunos participantes das aulas/atividades é bom.							
p)Os horários das aulas/atividades são ruins/inadequados para os alunos.							

q) Os horários das aulas/atividades são bons/adequados para os alunos.							
r) Existe pouca comunicação e divulgação de atividades, ações da coordenação com os alunos							
s) Existe boa comunicação e divulgação de atividades, ações da coordenação, com os alunos							
t) Os cursos ofertados pelo PARFOR não atendem plenamente às necessidades locais de capacitação dos professores participantes e das escolas.							
u) Os cursos ofertados pelo PARFOR atendem plenamente às necessidades locais de capacitação dos professores participantes e das escolas.							

Nota: NS = não sei; NR=não respondeu

<b>Deixe aqui seus comentários e/ ou sugestões</b>

*Muito obrigada por sua contribuição à pesquisa!*

Andréa Cíntia Fernandes Barreto

e-mail: [acbarreto@uea.edu.br](mailto:acbarreto@uea.edu.br)