**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED**

**AFONSO RANGEL LUZ**

# A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (2009-2014)

Vitória da Conquista — BA
2023

**AFONSO RANGEL LUZ**

# A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (2009-2014)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Leila Pio Mororó

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Vitória da Conquista — BA

2023

L979i

Luz, Afonso Rangel.

A implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2009 – 2014). / Afonso Rangel Luz, 2023.

124f.

Orientador (a): Drª. Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 110 – 115.

1.PARFOR – UFRB. 2. Política de Formação de Professor. 3. Formação de professor. 4. Política educacional. I. Mororó, Leila Pio. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

*Catalogação na fonte*: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

**AFONSO RANGEL LUZ**

# A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (2009-2014)

Defesa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Política Pública Educacional

Data da Aprovação: 28/02/2023

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Leila Pio Mororó**
**(Orientador(a) - UEBS)**

**Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus**

**(Examinadora Externa - UFBA)**

**Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires**

**(Examinadora Interna - UESB)**

Dedico à minha avó materna, Áurea Alves de Souza Rangel / Dinha (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

QUANTA ALEGRIA E QUANTA GRATIDÃO! Agradeço a Deus, pela força, saúde e sabedoria, sem as quais não seria possível finalizar mais uma etapa na minha jornada formativa.

Agradeço à minha mãe, Rosalia Alves Rangel, por me apoiar sempre, principalmente nas dificuldades. Igualmente, agradeço a minha irmã, Juliana Rangel Andrade. Vocês duas são meus pilares.

Agradeço a Vinícius Miranda, que acompanhou importantes momentos da minha vida, como a aprovação no mestrado e no concurso da Secretaria de Educação de Alagoas. Obrigado por ser sempre parceiro.

Agradeço enormemente à Universidade Pública, pois foi nela que se deu todo o meu processo formativo. Assim, estendo meus agradecimentos a todos professores do PPGED-UESB. De forma muito especial, agradeço as professoras Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus e Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires por fazerem parte das minhas bancas de qualificação e defesa.

Agradeço aos ex-coordenadores e ex-professores do PARFOR, que aceitaram participar e contribuir com esse estudo. De semelhante forma, agradeço aos membros da PROGRAD-UFRB, que disponibilizaram alguns documentos fundamentais para o andamento da pesquisa.

Ao meu amigo Fabrício Amorim, agradeço pela ajuda na tradução do resumo desta dissertação.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Agradeço pelo apoio financeiro que foi fundamental no início da pesquisa.

Por fim, e não menos importante, à minha orientadora, Professora Dra. Leila Pio Mororó. Sem seu apoio, parceria, sensibilidade e leveza tudo seria mais difícil, por isso, sou eternamente grato.

A todos, meu muito obrigado!

**RESUMO**

Esta pesquisa analisou a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O PARFOR foi um programa emergencial e provisório lançado em 2009 pelo Governo Federal, em razão da aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Tal plano foi instituído pela portaria normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, do Ministério da Educação (MEC). Na UFRB, o programa teve início em 2009, com o curso de Licenciatura em Matemática, em 2010, com Licenciatura em Ciências da Natureza, em 2011, com Licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa do tipo avaliativa que possui como matriz teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, pois entende a realidade como uma totalidade carregada de determinações e contradições. Como instrumentos de coleta dos dados, foram utilizados a análise de documentos oficiais disponíveis sobre o plano, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores institucionais e os coordenadores dos cursos, além de questionário com os docentes dos cursos desenvolvidos pelo plano. Os resultados apontaram que a implementação do PARFOR foi eivada de desafios, seja pela não aceitação do Programa por professores da UFRB, principalmente do Centro de Formação de Professores (CFP), inclusive devido à ausência de um projeto institucional, à época, que orientasse o funcionamento e a formação teórico-pedagógica das licenciaturas; bem como pela fragilidade na efetivação do Regime de Colaboração, como as dificuldades de logísticas de ida para curso e liberação do professores-cursistas. Diante dos desafios enfrentados, os resultados também indicam que o processo de implementação do PARFOR foi marcado pelo desenvolvimento de uma gestão colegiada entre a equipe do programa, que identificou nesse modelo de gestão uma forma de superar os desafios advindos das contradições do contexto de implementação do PARFOR, prova disso, é que a gestão colegiada fomentou experiência de desenvolvimento profissional e cooperação na troca de experiência entre os coordenadores e professores formadores.

**Palavras-Chave**: PARFOR; UFRB; política de formação de professor; formação de professores; política educacional.

**ABSTRACT**

This research analyzed the implementation of the National Program for Basic Education Teacher Training (in Portuguese: "Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR") at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB-Brazil). The PARFOR was an emergencial and temporary program launched in 2009 by the Brazilian federal government due to the approval of the National Policy of Teacher training for Basic Education, by means of Decree No. 6.755, of January 29, 2009. The Ministry of Education (MEC) – through the Normative Ordinance No. 09, of June 30, 2009 – instituted the PARFOR. At UFRB, the program began in 2009 by offering a Teaching Degree in Mathematics; in 2010, it offers a Teaching Degree in Natural Sciences, and then, in 2011, in Pedagogy. The present research is evaluative and has Historical-Dialectic Materialism as its theoretical-methodological background, as it construals reality as a totality consisting of determinations and contradictions. The following instruments were used for data collection: qualitative analysis of available official documents on the program in question, semi-structured interviews with institutional coordinators and degree coordinators, and a questionnaire to the professors working at the teaching degrees of the program. The results showed that the implementation of PARFOR went through challenges, be it due to the non-acceptance of the Program by UFRB professors, mainly from the ones belonging to the Teacher Education Center, an issue related to the absence of an institutional project, that time, to guide the functioning and the theoretical-pedagogical education of the offered degrees; be it due to the fragile implementation of the Collaboration Regime, such as the logistics difficulties faced by teachers in formation, who needed transportation support and time off work. In light of the challenges faced, the results also indicate that the rising of collegiate management among the program team marked the PARFOR implementation process. The program team viewed this management model as a way to overcome the challenges arising from the contradictions in the PARFOR implementation context, which can be attested to the fact that such collegiate management fostered professional development and cooperation through the exchange of experiences between coordinators and teacher trainers.

Keywords: PARFOR; UFRB; Teacher Education Policy; Teacher Education; Policy for Education.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** — Mapa do Recôncavo Baiano 27

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** — Documentação sobre o PARFOR (geral/nacional) 29

**Quadro 2** — Documentação sobre o PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) 30

**Quadro 3** — Produções científicas sobre o PARFOR (2009-2021) 58

**Quadro 4** — Produção científica por estado, universidade e região 59

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** — Previsão de ofertas de vagas do PARFOR/UFRB 73

**Tabela 2** — Ofertas, preenchimentos e concluintes no PARFOR/UFRB (Curso de Licenciatura em Matemática) 74

**Tabela 3** — Ofertas, preenchimentos e concluintes no PARFOR/UFRB (Curso Licenciatura em Ciências da Natureza) 77

**Tabela 4** — Anos/semestres com ofertas, preenchimentos e concluintes no PARFOR/UFRB (Curso de Licenciatura em Pedagogia) 78

**Tabela 5** — Centro de Origem dos Professores Formadores 80

**Tabela 6** — Percepção dos professores formadores sobre as dificuldades na implementação do PARFOR 90

**Tabela 7** — Percepção dos professores formadores sobre a periodicidade de reuniões coletivas 95

**Tabela 8** — Desempenho dos discentes no curso era motivo de discussões junto ao corpo docente 95

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

| | |
|---|---|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APLB | Associação dos Professores Licenciados do Brasil |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNC | Base Comum Nacional |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAHL | Centro de Artes, Humanidades e Letras |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCAAB | Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas |
| CCS | Centro de Ciências da Saúde |
| CECULT | Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas |
| CETEC | Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas |
| CETENS | Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade |
| CFP | Centro de Formação de Professores |
| CFP | Centro de Formação de Professores |
| CLADE | Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| DE | Dedicação Exclusiva |
| EAD | Educação à Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FORPROF | Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IESP | Instituições de Ensino Superior Públicas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |

| | |
|---|---|
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PISA | Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| SEC-BA | Secretaria da Educação do Estado da Bahia |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |
| UNIVASF | Universidade do Vale do São Francisco |

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| | **INTRODUÇÃO** | **16** |
| **2** | **METODOLOGIA** | **22** |
| 2.1 | 2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 22 |
| 2.2 | 2.2 TIPO DE PESQUISA | 25 |
| 2.3 | 2.3 PROCEDIMENTOS, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 26 |
| **2.3.1** | **2.3.1 O *lócus* de estudo e os participantes** | **26** |
| **2.3.2** | **2.3.2 Instrumentos de coleta de dados** | **28** |
| **2.3.2.1** | **Análise Documental** | **28** |
| **2.3.2.2** | **Entrevistas** | **30** |
| **2.3.2.3** | **Questionários** | **31** |
| 2.4 | ORGANIZAÇÃO DOS DADOS | 32 |
| 2.5 | ANÁLISE DOS DADOS | 33 |
| **3** | **O CONTEXTO POLÍTICO E ACADÊMICO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES** | 35 |
| 3.1 | ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS | 35 |
| 3.2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONTEXTO E AS POLÍTICAS PÓS 1990 | 45 |
| 3.3 | PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES | 57 |
| **4** | **A ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR NA UFRB** | **62** |
| 4.1 | OS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR DA UFRB NO PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA | 62 |
| **4.1.1** | **Curso de Licenciatura em Matemática** | **62** |
| **4.1.2** | **Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza** | **65** |
| **4.1.3** | **Curso de Licenciatura em Pedagogia** | **69** |
| 4.2 | PARFOR: OFERTAS DE VAGAS E ORGANIZAÇÃO | 73 |
| 4.3 | O PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES | 78 |
| 4.4 | O PERFIL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS E DE CURSO | 82 |
| **5** | **A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NA PERSPECTIVA DOS COLABORADORES DA PESQUISA** | **86** |
| 5.1 | OS CONFLITOS INTERNOS E SUAS FORMAS DE SUPERAÇÃO | 86 |

5.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PROPICIADO PELA EXPERIÊNCIA DO PARFOR ..... 93
5.3 O REGIME DE COLABORAÇÃO: AÇÕES E TENTATIVAS DA UFRB PARA SUA EFETIVAÇÃO ..... 96
**5.3.1 Os problemas sobre a liberação dos professores-cursistas para realização dos cursos ..... 100**
**5.3.2 As dificuldades logísticas associadas ao transporte dos professores-cursistas ..... 101**
**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 105**
**REFERÊNCIAS ..... 109**
**APÊNDICES ..... 115**

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste texto teve por objetivo geral analisar a implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no período de 2009 a 2014.

A formação docente é um dos eixos centrais na política educacional no Brasil, haja vista a exigência de formação em nível superior, em licenciatura plena, preconizada pela lei máxima da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu artigo 62, a LDB expõe que a "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena", salientando em seu §1º que formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais da educação, deverão ser feitas em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 1996, *on-line*). No entanto, historicamente, nem sempre o Estado assumiu para si a responsabilidade para com a formação docente, ainda mais se tratando dos professores da Educação Básica.

Mediante a exigência legal e diante da pressão dos movimentos de educadores e associações científicas vinculadas à educação, o governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A referida Política previa que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assumiria o papel de instituição responsável por coordená-la nacionalmente. No bojo dessa Política, a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 09, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR é um programa de caráter emergencial que, conforme a portaria citada anteriormente, tem por finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da Educação Básica. Os cursos do PARFOR são destinados aos professores que, tanto das redes municipal quanto estadual, já atuavam há mais de três anos sem a formação exigida em lei, ou que, possuindo licenciatura, estavam atuando em outra área de conhecimento que não a de sua primeira formação, podendo a instituição responsável pela formação oferecer cursos, inicialmente, apenas na modalidade presencial e, posteriormente, na modalidade de Educação à Distância (EAD). Os cursos poderiam ser de primeira licenciatura, para aqueles professores que não possuíssem formação em nível superior; de segunda licenciatura para professores que atuassem em área distinta daquela de sua formação; e cursos de formação pedagógica para professores graduados em cursos que não a licenciatura.

Considerando a abrangência desse programa nos estados das regiões Norte e Nordeste do país e, dentre esses, o estado da Bahia, e sua relação direta com o impacto dessa política, desenvolvida em regime de colaboração, nos índices de formação dos professores já em exercício nas rede públicas, consideramos relevante investigar como se deu a implementação do PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no intuito de conhecer melhor o impacto de tal política nacional e, por consequência, do plano, nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A UFRB, desde a sua fundação, em 2005, tem desempenhado um papel de grande relevância no desenvolvimento regional, por meio de estudos científicos, bem como qualificando, em nível de graduação e de pós-graduação, a população do Recôncavo Baiano e suas adjacências. Desta maneira, investigar o PARFOR nessa Instituição, nesse caso, a formação de professores da educação básica que atende os municípios do próprio Recôncavo, tem relevância dupla. Primeiro, porque a pesquisa amplia o conhecimento sobre a política e pode contribuir com o debate sobre a formação docente na Bahia; segundo, porque, socialmente, os resultados por ela alcançados podem revelar, mais uma vez, a importância da Universidade Pública e de qualidade, em um país tão dispare como o Brasil.

Este estudo tem como questão central para orientar seu desenvolvimento: como se deu a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?

A compreensão de implementação adotada nesse estudo é aquela apresentada pelos professores Pedro Luiz Barros Silva[1] e Marcus André Barreto de Melo[2], em estudo intitulado *O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos*, publicado em 2000, na reunião da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), na República Dominicana.

Silva e Melo (2000, p. 3-4) apresentam o modelo clássico de implementação no *policy cycle* (ciclo de política). Segundo os autores, a implementação na perspectiva clássica das análises das políticas é a execução de atividades objetivando a concretização das metas previamente definidas, bem como os recursos e o horizonte temporal para aquela política ou programa; em face disso, pode-se verificar a eficácia da política. Os autores, no entanto, chamam atenção para o fato de que essa concepção clássica de implementação não considera o

[1] Diretor do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP.
[2] Diretor do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPU0 da UFPE.

*policy cycle* como um processo, assim, a implementação é vista apenas como uma ação governamental de cima para baixo.

Assim, a perspectiva adotada por Silva e Melo (2000, p. 9) é de que a implementação pode ser compreendida como "um jogo entre implementadores onde papéis são negociados e os recursos entre atores são objeto de barganha", tendo inclusive uma perspectiva repleta de particularidades. Os autores apontam que o cenário de formulação das políticas públicas (e os programas) são repletos de incertezas, que se manifestam em níveis distintos, a saber: 1 - os formuladores possuem limitações de conhecimento sobre o fenômenos em que a política intervêm; 2 – os formuladores não controlam e nem possuem condições de prever situações que possam interferir na implementação da política; 3 – a legislação e os documentos possuem um caráter limitado, quanto à operacionalização do real e concreto na implementação de uma política, sendo o esqueleto e não o corpo em si, já que este corpo pode ter características particulares, conforme o contexto; e 4 – os formuladores possuem suas particularidades que, por vezes, podem divergir daquilo que o coletivo que será afetado pela política deseja para si.

Nessa perspectiva, a implementação é compreendida por Silva e Melo (2000) como sendo um processo que goza de relativa autonomia, de forma que as decisões cruciais são tomadas, e não só "implementadas", para que a política seja executada. Além disso, nesse processo, há conflitos entre órgãos e instituições, omissões de ações legais, brechas na legislação e demais ações que são tomadas para que a implementação ocorra. Nesse sentido, apesar de mantermos o termo, consideramos que a implementação não é um fenômeno mecânico tal como prevê a teoria clássica, mas trata-se de um processo dialético e, como tal, é dinâmico e possui contradições, continuidades e descontinuidades, que são fruto do contexto político, social e institucional no qual a política, o plano ou programa está acontecendo.

Para a concretização do objetivo geral, explicitado no início dessa introdução, o presente estudo possui como objetivos específicos: 1- analisar a base legal que regulamenta e normatiza o PARFOR; 2- contextualizar ações institucionais da UFRB na implementação do PARFOR; 3 - problematizar, na perspectiva dos coordenadores e dos docentes envolvidos, como se deu o processo de implementação do PARFOR na UFRB, considerando as contradições existentes nesse processo.

Nosso interesse em pesquisar o PARFOR é fruto das vivências marcantes durante o período da graduação, já que, diferentemente de outros estudos, o pesquisador não possuía uma ligação direta com o plano. Na graduação, a temática "formação de professores, PARFOR e PIBID" vinha à tona com uma certa frequência, quando bolsista deste último, por meio dos estudos quinzenais, juntamente com a coordenação; além das ações práticas, em sala de aula,

desenvolvemos reflexões teóricas sobre a formação docente, a atuação do professor, as políticas de fomento à formação do magistério.

Nesse sentido, a curiosidade em compreender como funcionava a Política Nacional de Formação, por sua vez, o PARFOR, despertou o contato com leituras de artigos científicos e algumas dissertações. Notando, então, uma carência de estudos sobre o PARFOR no território de identidade do Recôncavo, o pesquisador se propôs a investigar o Plano, já que pertence ao Recôncavo. Para isso, elegeu a UFRB como *lócus* de investigação, considerando a grande relevância acadêmica, social e formadora no território citado. Também, ficou evidente que este estudo contribuirá para suprir essa lacuna no campo científico, inclusive contribuindo com as discussões sobre a formação docente na Bahia.

No que se refere à relevância social deste estudo, ele poderá contribuir com a possibilidade de a UFRB, ao avaliar o PARFOR, identificando os pontos a serem revistos e/ou mantidos, pensar em constituir e/ou aperfeiçoar uma política institucional para formação de professores, já que na época da implementação do PARFOR não havia um Plano Institucional de formação. Além disso, um segundo aspecto, refere-se à divulgação do PARFOR enquanto ação específica de uma política que contribuiu para a formação de professores da educação pública em distintas regiões do Brasil, a exemplo do Recôncavo Baiano.

Epistemologicamente, seguiremos a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, pois, conforme Masson (2013), a escolha dessa concepção não se restringe ao caráter epistemológico, ela está em sintonia com a visão de mundo do pesquisador. Netto (2011) aponta que, para Marx, o objetivo do pesquisador é apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto, por isso, cremos que, considerando nosso objetivo nessa pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Marx contribuirá bastante para a construção da realidade investigada. Como autores consultados a respeito do MHD, além do o próprio Marx (2002), também elegemos outros pesquisadores do campo do materialismo tais como: Netto (2011), Masson (2013), Almeida (2018) e Moraes (2021).

Quanto ao tipo de pesquisa, ela se apresenta como avaliativa. Historicamente, a pesquisa avaliativa esteve associada à necessidade de se verificar a efetividade e eficiência das ações do Estado, no contexto do avanço das políticas de bem-estar social. Silva e Silva (2008) salientam que a pesquisa avaliativa nos possibilita desempenhar três funções quanto à política pública, a saber: técnica, fornecendo subsídios para a correção de desvios do objetivo, no processo de implementação; política, fornecendo informações que auxiliem na luta social de controle da política pública; e acadêmica, desvelando as contradições presente no processo e nos conteúdos das políticas públicas, para a construção do saber científico.

Para a compreensão macro da política educacional, recorremos a teóricos que expõem a crise do capitalismo como Harvey (1992), Anderson (1995), Hobsbawm (1995), Peroni (2003), dentre outros autores, esses de fundamental importância para a construção de uma compreensão teórica sobre o cenário político e econômico internacional no qual a formação analisada está inserida, que sofre as consequências do modelo de neoliberal. Quanto à formação docente, especificamente, além dos marcos legais, como a Lei 9.394/1996, recorremos a autores como Mororó (2011), Susin (2015), Pinto (2016), Andrade (2018), dentre outros. Além disso, trouxemos a perspectiva de formação docente de associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), discutindo como estas associações enxergam a formação de professores, e qual o modelo de formação propõem. A análise sobre a implementação do PARFOR na UFRB não será desvinculada da realidade concreta em que está inserida, nesse caso, no contexto macro da formação de professores no Brasil.

Quanto à divisão e organização do texto, ele está organizado em seis seções, incluindo a presente introdução. A segunda seção apresenta a metodologia empregada nesta pesquisa, expondo o MHD e as motivações de sua escolha; além disso, discorremos sobre o tipo de pesquisa, nesse caso, a Pesquisa Avaliativa, já que ela dialoga bem com o nosso objetivo. Apresentamos, também, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia usada para o alcance dos objetivos específicos.

A metodologia adotada nesse estudo não é meramente uma escolha pessoal, mas fruto de um contexto histórico e social que esteve imerso numa realidade pandêmica, gerada pela Covid-19 que, infelizmente, devido à negligência e negacionismo do Governo do então Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), por conta do atraso na compra de vacinas e minimização nas medidas de prevenção a disseminação do vírus, fez com que realizássemos todo o levantamento de dados documentais e execução das entrevistas e aplicação do questionário por meio remoto. Assim, consideramos que possíveis fragilidades, apesar dos nossos esforços, estão diretamente atreladas a esse contexto. Porém, mesmo diante de um cenário em que a ciência foi tão atacada pela autoridade máxima do país, pesquisar, principalmente sobre a formação de professores, é um ato de resistência.

A terceira seção intitulada “O contexto político e contexto acadêmico da política de formação de professores” discute a concepção de Estado adotada neste estudo, que se ampara em Lênin (1970), e a reforma, de cunho neoliberal, pela qual o Estado brasileiro passou na década de 1990. No bojo dessas discussões, apresentamos um panorama das ações do Estado voltadas à formação de professores, desde a década de 1990, até o PARFOR propriamente;

mostrando concepções distintas sobre a formação dos profissionais do magistério ao longo desse período.

Na quarta seção intitulada “O PARFOR na UFRB” trazemos os dados iniciais da nossa pesquisa. Apresentamos sobre como é a organização do PARFOR na UFRB. Inicialmente, descrevemos os cursos ofertados, no contexto de sua implementação; posteriormente, apresentamos os números de vagas, ingressos e concluintes dos mesmos cursos; e, por fim, trouxemos a parte que trata do perfil dos participantes do programa (discentes, docentes e coordenadores).

Na quinta seção intitulada “A Implementação do PARFOR na Perspectiva dos Colaboradores da Pesquisa” abordamos os conflitos internos na implementação do PARFOR, apresentando a resistência dos professores do Centro de Formação de Professores (CFP), nesse contexto, destacando como a ausência de um Projeto Institucional voltado às licenciaturas, talvez, tenha contribuído para isso; além disso, identificamos o modelo de gestão colegiada que foi desenvolvida no PARFOR da UFRB, como uma forma de superação dos desafios postos no processo de implementação. Outro ponto apresentado é o desenvolvimento profissional propiciado pelas experiências vivenciadas no PARFOR. Por fim, destacamos as fragilidades e potencialidades do Regime de Colaboração, nesse contexto.

Nas considerações finais, retomamos alguns pontos discutidos, bem como a importância desse estudo, sinalizando para os desafios identificados na implementação do PARFOR, propondo alguns pontos para a superação desses desafios. Ademais, apresentamos qual modelo teórico e político de formação de professores defendemos, em meio aos anseios do modo de produção capitalista.

Assim, esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir com o debate sobre a formação de professores no Brasil, principalmente na Bahia, enfatizando a importância da Universidades públicas e gratuitas como *lócus* de formação destes profissionais, sendo essa uma oportunidade de conscientização da classe trabalhadora, da qual o professor faz parte.

# 2 METODOLOGIA

Nesta seção traremos a respeito da fundamentação teórica-metodológica desta pesquisa. Iniciaremos discorrendo a respeito do método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Karl Marx, além de apresentarmos suas bases teóricas e contribuições para o estudo. Na sequência, trataremos do tipo da pesquisa eleito, a pesquisa avaliativa, por consideramos ser de grande valia para o estudo que avalia as políticas públicas. Por fim, discutiremos sobre os instrumentos utilizados nesta pesquisa (análise documental, entrevista e questionário) para a coleta dos dados da realidade empírica, evidenciando como foram organizados, bem como o percurso desenvolvido.

## 2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Como salientado anteriormente, para o desenvolvimento desse estudo foi seguida a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Marx, pois, conforme Masson (2013), a escolha dessa concepção não se restringe ao caráter epistemológico, ela está em sintonia com a visão de mundo do pesquisador. De acordo Netto (2011), Marx revela que o objetivo do pesquisador é apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. Por isso, consideramos que o MHD nos permitiu analisar com maior profundidade a realidade investigada. Para Marx, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, compreendendo sua dinâmica e estrutura, verificando como o objeto é de fato, ultrapassando as vontades e projeções do pesquisador (NETTO, 2011). Assim, o MHD é uma possibilidade teórica para que se possa interpretar, com base nos pressupostos marxistas de compreensão materialista da sociedade, a realidade investigada.

Conforme Gomide e Jacomeli (2016) a concepção materialista funda-se na dialética da realidade, ou seja, na ideia de que o mundo não pode ser concebido como um complexo de coisas acabadas, mas, um processo complexo e de transformação dialética. Assim, o MHD caracteriza-se pelo movimento do pensamento, não um pensamento abstrato e distante da concretude, mas ligado à materialidade histórica da vida humana que organiza a sociedade ao longo da história.

Este método é um instrumento de reflexão teórico-prático, ou seja, possibilita ao pesquisador analisar a realidade para além do aparente, buscando superar esta percepção e perceber a realidade concreta e pensada nas mais diversas possibilidades. Assim, uma política de formação de professores não é meramente uma ação isolada na área educacional, é um

conjunto de realidades social, política, econômica, pedagógica, histórica etc., que possibilita ao (e exigindo do) pesquisar a análise do objeto estudado. Gomide e Jacomeli (2016, p. 66) apontam que, para o pesquisador que se embasa no MHD, "há a necessidade de superar as análises redundantes, caracterizadas por conceituação fraca e por um poder de generalização, sem outra conotação que não seja a linearidade." Para Mororó (2017a), a pesquisa que se fundamenta no MHD deve evidenciar o objeto de estudo como contraditório, inacabado e em constante transformação. O MHD busca entender o modo humano de produção social da existência. Assim, enxerga o universo e tudo que há nele há como fruto de uma existência material, que é concreta, logo, pode ser compreendido racionalmente.

Gomide e Jacomeli (2016) também apontam para os três movimentos do MHD: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Nesse sentido, os autores apontam que para ser materialista, histórica e dialética "a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente" (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 71).

Netto (2011, p. 21) expõe que a teoria é, para Marx, "a reprodução ideal do movimento do objeto pelo sujeito da pesquisa", assim, valendo-se da teoria, é possível reproduzir a dinâmica do objeto pesquisado no pensamento do sujeito que pesquisa. Marx, com o materialismo, expõe como a percepção elaborada do pensamento humano é real e material. Assim, o método materialista nos ajudou a ter a compreensão que não se pode conceber o objeto como um conjunto de coisas acabadas e inertes, mas como um conjunto de processos (NETTO, 2011). Além disso, Netto (2011) nos alerta que, para Marx, o método não é um conjunto de regras que se aplicam a um objeto; mas é o meio pelo qual podemos descobrir a estrutura e a dinâmica do objeto, como o próprio Marx fez com o Capital.

Almeida (2018), por sua vez, aponta que para o MHD, o mundo empírico representa a manifestação fenomênica da realidade. Assim, aquilo que é perceptível de imediato são apenas representações primárias fruto da consciência humana, mas não é em si a essência do objeto. A essência não está na concretude aparente, mas nas suas mediações e suas contradições internas fundamentais.

> Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (ALMEIDA, 2018, p. 15).

Almeida (2018) chama a atenção para o fato de que se queremos descobrir e analisar o objeto estudado, não podemos nos contentar apenas com o aparente, aquilo que é visível aos olhos, pois, a compreensão da realidade, exige maior aprofundamento daquilo que, por hora, é aparente. “Para o materialismo histórico-dialético, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (ALMEIDA, 2018, p. 16). Assim, no desenrolar do que é singular-particular-universal, manifesta-se a aproximação do real, do concreto. Essa tri-dimensão se faz presente ao analisarmos o PARFOR, já que este está inserido em uma universalidade (a sociedade capitalista); possui particularidade por pertencer a um tipo de política pública, a política pública educacional; e possui singularidades, as quais pretendemos identificar e analisar ao longo deste estudo.

Outro ponto importante para Marx se refere ao objeto da pesquisa; este tem existência objetiva, ou seja, não depende do sujeito, do pesquisador para existir. Como o objeto já existe em si, cabe ao pesquisador ir além do aparente, buscando apreender a essência do objeto. Assim, o sujeito possui um papel ativo já que, ao investigar o objetivo, busca-se sua essência, ou seja, a sua estrutura e a sua dinâmica. Nesse sentido, ao analisarmos o PARFOR não nos detemos apenas no arcabouço normativo, por exemplo, que está na letra fria da normativa, mas buscamos identificar e compreender o contexto social, político e histórico no qual o plano está inserido, valendo-nos de instrumentos metodológicos que possibilitem essa ampliação.

Enquanto Hegel, principal expoente do pensamento idealista, defendia que a realidade existe em função do pensamento, ou seja, a história humana é a história do desenvolvimento do Espírito; Marx tem como ponto de partida a condição material de existência (MORAES, 2021). Por isso, cabe ao pesquisador ter ciência que o seu objeto já existe em si, não é uma projeção da sua vontade. Nesse sentido, para Marx, o movimento da matéria precede o movimento do pensamento. No prefácio da segunda edição de *O Capital*, Marx apresenta o seu método ao dizer que:

> É mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem que se apoderar da matéria em seus pormenores, que analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 2002, p. 28).

Marx (2002) expõe aqui seu método, e este nos norteou no desenvolvimento desse estudo. Ao analisarmos os “pormenores”, sugeridos por Marx, estamos fazendo isso com o

nosso objeto, que não é isolado do mundo, da história e das transformações, mas é composto por um misto de partes que se ligam por conexões; assim, possibilitando espelhar a realidade no plano ideal. Nessa perspectiva, concordamos com Moraes (2021, p. 11), quando aponta que o MHD "é fundamental para revelar as conexões que estão por trás das aparências, suas interconexões. Para sair do abstrato e alcançar o concreto pensado, a essência, é indispensável a mediação teórica". Tendo essa compreensão do método, sigamos no desenho do arcabouço metodológico.

## 2.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto ao tipo de pesquisa, ela se apresenta como avaliativa. No decorrer da história, a pesquisa avaliativa esteve associada à necessidade de se verificar a efetividade e eficiência das ações do Estado, no contexto do avanço das políticas de bem-estar social. Silva e Silva (2008) destacam que a avaliação de políticas públicas tem uma dimensão dialética, a saber: a dimensão técnica e a dimensão política. Para a autora, toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade exercida pelo Estado, que envolve diversos sujeitos, bem como jogos de interesses, tendo como condicionantes os processos econômicos, políticos e sociais.

A pesquisa avaliativa também nos possibilita ter bem definido o que é a implementação de uma política pública. Silva e Silva (2008) definem essa etapa como aquela que executa os serviços a que a política foi proposta, para o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas. E é justamente nos objetivos da política pública que a pesquisa avaliativa foca sua atenção. Assim, para Silva e Silva (2008, p.113), a pesquisa avaliativa é uma aplicação sistemática que busca "acessar a conceptualização, o desenho, a implementação e as utilidades dos programas sociais"; no nosso caso específico, o plano destinado à formação de professores da Educação Básica.

Além disso, Silva e Silva (2008) salientam que a pesquisa avaliativa nos possibilita desempenhar três funções quanto à política pública, a saber: técnica, fornecendo subsídios para a correção de desvios do objetivo, no processo de implementação; política, fornecendo informações que auxiliem na luta social de controle da política pública; e acadêmica, desvelando as contradições presente no processo e nos conteúdos das políticas públicas, para a construção do saber científico.

Mororó (2017b), por sua vez, considera que a pesquisa avaliativa deve considerar as três fases da política que a gerou (agenda, formulação e implementação), valendo-se de documentos, do ponto de vista dos gestores, executores e usuários, para isso, é necessário usar

a multiplicidades de instrumentos, gerando, assim, uma quantidade de dados com vistas a obter o resultado esperado.

Além disso, Mororó (2017b) aponta que metodologicamente a pesquisa avaliativa deve contemplar o todo da política, ou seja, a formulação e desenvolvimento, a implementação, os resultados alcançados, bem como o contexto histórico e social por trás desta. A seguir, trataremos do *lócus* de pesquisa, dos procedimentos, da organização e da análise dos dados.

## 2.3 PROCEDIMENTOS, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos adotados na pesquisa científica são aquilo que dão a validade do estudo e a obtenção dos resultados alcançados. Sabendo disso, elegemos a análise documental, a entrevista com os coordenadores institucionais e de cursos, além da aplicação de questionário como os professores ligados ao PARFOR como instrumentos para a coleta dos dados.

Além dos instrumentos, apresentaremos nesta subseção o *lócus* de nosso estudo, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e os participantes da pesquisa.

### 2.3.1 O *lócus* de estudo e os participantes

A UFRB foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, e inaugurada no ano seguinte pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Trata-se de uma conquista que o território de identidade do Recôncavo da Bahia obteve no contexto de interiorização do ensino superior na Bahia, ocorrida na primeira década do século XXI. Sua reitoria está localizada na cidade de Cruz das Almas, local onde funcionava a antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além da sede administrativa, a UFRB está presente em mais quatro cidades pertencentes ao território de identidade do Recôncavo Baiano, sendo elas: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro e Cachoeira. Além dessas cidades, a Universidade também tem *campus* na cidade de Feira de Santana.

O Recôncavo da Bahia é a microrregião em torno da Baía de Todos os Santos, ou seja, toda a região circundante à Baía. Historicamente, o Recôncavo foi um grande polo abastecedor de gêneros alimentícios para a cidade de Salvador. Atualmente, além da agricultura e da pesca, o comércio mostra-se como um dos grandes motores econômicos da microrregião.

Atualmente, a UFRB possui 59 cursos ativos de graduação, entre licenciaturas, bacharelados e tecnólogos. Quanto à Pós-Graduação, são 34 cursos entre doutorado, mestrado (acadêmico e profissional) e cursos de especialização. Dentre os cursos de graduação oferecidos

pela UFRB, estão aqueles ligados ao PARFOR, desde 2009, que compõem parte importantíssima de investigação para compreensão do nosso objeto de estudo.

A UFRB possui uma organização em *multicampia*, levando às cidades economicamente mais importante do Recôncavo cursos de ensino superior com qualidade, além de possibilitar que diversos jovens e adultos sejam os primeiros dentro do seu vínculo familiar a adentrarem uma instituição que forma em graduação e pós-graduação. Além da população do Recôncavo, outros territórios circunvizinhos também são atendidos pela instituição, como é o caso do Baixo Sul da Bahia e do Vale do Jiquiriçá.

A Figura 1, adiante, apresenta o traçado geográfico desta região e destaca as principais cidades, inclusive, onde a UFRB possui *campus*. Na cidade de Cruz das Almas, onde estão sediadas a Reitoria e as Pró-reitorias, estão também o Centro de Ciências Agrárias e o Centro de Ciências Exatas. Na cidade de Santo Antônio de Jesus, cidade de maior potencial econômico da região, localiza-se o Centro de Ciência da Saúde. Em Amargosa, o Centro de Formação de Professores. Na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras. Por fim, na cidade de Feira de Santana, região de transição entre o Recôncavo e a região Sisaleira, no sertão da Bahia, fica localizado o Centro de Energia e Sustentabilidade.

**Figura 1** — Mapa do Recôncavo Baiano

Fonte: UFRB (2023).

A UFRB, buscando ampliar o quadro de professores habilitados conforme exigência do Lei 9.394/1996, na região do Recôncavo, em consonância com as diretrizes nacionais que estavam em voga naquela na primeira década do século XXI, implementa o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica mediante oferecimento dos cursos de graduação,

primeira licenciatura em Matemática, em 2009, e Ciências da Natureza e de Pedagogia, em 2010.

Quanto aos participantes deste estudo, esses foram fundamentais para que pudéssemos ter a compreensão do processo de implementação do PARFOR na UFRB. A seleção desses participantes foi baseada nas informações disponibilizadas pela própria instituição por meio da relação de professores (tabela em Excel) fornecida pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). No total, o documento apresenta oitenta (80) professores ligados ao PARFOR, na UFRB; dos quais, cinquenta e dois (52) são efetivos (sendo seis [6] coordenadores e quarenta e seis [46] professores formadores) e 28 professores formadores externos. Considerando o vínculo efetivo dos docentes da UFRB e, por consequência maior interação (direta ou indiretamente) com o PARFOR dentro da própria instituição, além de maior facilidade da eventual concessão de dados destes professores pela própria UFRB, optamos por fazer o recorte de membros elegíveis a participar do nosso estudo apenas esse grupo. Quanto aos professores externos, consideramos que sua não ligação com a instituição nos dificultaria o fornecimento de documentos, dados de contato e dentre outras demandas.

Optamos em realizar a entrevista semiestruturada com quatro (4) coordenadores do PARFOR, tanto os institucionais como os de cursos, considerando aqueles que tiveram maior tempo de permanência frente as respectivas coordenações. Dos dois coordenadores institucionais que selecionamos, o primeiro esteve à frente da coordenação entre 2010 e 2012, já o segundo selecionado esteve na coordenação entre 2012 e 2014. Quanto aos demais professores, optamos pela aplicação de questionários, pois este apresenta questões mais voltadas ao campo da execução dos cursos, ao cotidiano e à relação com a coordenação. Atrelado a esses dois instrumentos metodológicos, a análise documental completou a triangulação das fontes (dados) de nosso estudo. Apresentaremos, agora o detalhamento dos instrumentos de coleta utilizados aqui.

### 2.3.2 Instrumentos de coleta de dados

A seções adiante trazem um detalhamento dos instrumentos que orientaram a coleta dos dados. Portanto, especificam os documentos analisados, a exemplo das leis que definem a política estudada; a constituição das entrevistas; bem como as especificidades referentes aos questionários aplicados.

#### 2.3.2.1 Análise Documental

Os documentos que utilizamos nesta pesquisa fazem parte do levantamento da legislação no âmbito nacional para a construção da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, bem como as orientações para a implementação do PARFOR nos estados e na Universidade. Nesse sentido, essa ferramenta metodológica dialoga com nosso primeiro objetivo específico, que busca analisar a base legal que regulamenta e normatiza o PARFOR.

Lakatos (2003) aponta a importância que deve ser dada pela pesquisa à análise documental, já que os documentos são fontes primárias, em nível institucional, mais fidedignas aos dados que o pesquisador busca extrair para seu estudo, porém, não os únicos. No entanto, queremos apontar que essa ressalva feita por Lakatos (2003) não expõe a "infalibilidade" do documento, apenas aponta uma maior precisão nos dados.

A seguir, apresentamos os documentos que conseguimos catalogar e que foram de grande valia no desenrolar de nossa pesquisa. Organizamos em dois quadros: um contendo os documentos/legislação em âmbito nacional e outro a nível de UFRB[3]. no que se refere à documentação nacional, a coleta foi realizada via acesso de sítios eletrônicos do MEC, CAPES e Congresso Nacional. Quanto à documentação do PARFOR/UFRB, parte foi encontrada no sítio eletrônico da própria instituição, na aba PARFOR, e parte via ex-coordenadores, com envio por Google Drive. As análises desses documentos colaboraram para identificar questões de ordem administrativa, política e pedagógica referente ao PARFOR nas esferas federal e institucional (UFRB), bem como a compreensão do percurso de implementação deste.

**Quadro 1** — Documentação sobre o PARFOR (geral/nacional)

| **Documento** | **Órgão/Setor** | **Ano** |
|---|---|---|
| Parecer n° 08/2008 | Conselho Nacional de Educação (CNE) | 2008 |
| Decreto 6.755/2009 | Presidência da República (Palácio do Planalto) | 2009 |
| Portaria Normativa nº 09/2009 | Ministério da Educação (MEC) | 2009 |
| Acordo de Cooperação Técnica no 004/2009 . | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (DOU -27/07/2009) | 2009 |
| Portaria MEC nº 883/2009 | Ministério da Educação (MEC) | 2009 |

[3] Solicitamos à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) o Plano Institucional das Licenciaturas na UFRB, no contexto de implementação do PARFOR, porém, não obtivemos a devolutiva. Nesse sentido, buscamos no sítio eletrônico da Instituição, seção PROGRAD, não o localizando. O plano institucional de formação teria por finalidade orientar as licenciaturas em toda a Universidade, inclusive aquelas ligadas ao PARFOR, para a construção de projetos curriculares de curso relacionados a uma perspectiva de formação da instituição. O que conseguimos ter acesso, por meio de um dos colaboradores desta pesquisa, foi a Resolução do Conselho Acadêmico nº 045/2017, que institui o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e a Resolução nº 004/2020, que atualiza a composição do referido Fórum; este tem como missão o acompanhamento dos cursos de formação docente da UFRB, entretanto, essa medida só foi instituída em 2017.

| Documento | Órgão/Setor | Ano |
|---|---|---|
| Relatório de Gestão da PARFOR, quadriênio 2009-2013 | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) | 2014 |
| Manual Operativo do PARFOR Presencial | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) | 2014 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**Quadro 2** — Documentação sobre o PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

| Documento | Órgão/Setor | Ano |
|---|---|---|
| Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do Projeto de Formação Inicial de Professores | UFRB | 2009 |
| Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do Programa de Formação Inicial de Professores | UFRB | 2010 |
| Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto de Formação Inicial de Professores | UFRB | 2010 |
| Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo | UFRB | 2014 |
| Resolução do Conselho Acadêmico nº 045/2017 | UFRB | 2017 |
| Resolução do Conselho Acadêmico nº 004/2020 | UFRB | 2020 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

#### 2.3.2.2 Entrevistas

Quanto ao tipo de entrevista, optamos pela semiestruturada, na qual há um roteiro e, ao mesmo tempo, certa liberdade para adaptar as perguntas, considerando o contexto. Além disso, o entrevistado foi livre para responder aos questionamentos no decorrer da entrevista. O roteiro de entrevista (Apêndices A e B) segue a sequência temática, como forma de melhor organizar as informações coletadas; que compreendeu perguntas mais genéricas até aquelas mais específicas. Lakatos (2003) aponta a entrevista como um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados; nesse sentido, compreendemos que o seu uso é de fundamental importância para a investigação do nosso objeto, afinal os documentos, por si só, não dariam conta de apresentar as nuances do Plano na UFRB.

Os participantes que contribuíram foram dois coordenadores institucionais do PARFOR, que atuaram entre 2010 e 2014, e dois coordenadores de cursos, nesse caso, o curso de Matemática e Ciências da Natureza. Elegemos como critério para selecionar os participantes das entrevistas, o de terem ocupado cargos na coordenação (institucional e de curso) já que seria extremamente difícil entrevistar todos os docentes dos cursos do PARFOR. Além disso, consideramos que, por se tratarem de coordenadores, a contribuição que poderiam dar para a análise da implementação do PARFOR seria mais completa, uma vez que estiveram à frente

desse processo. Como forma de identificação, usamos a sigla CI-1 (coordenador institucional 1) e CC-1 (coordenador de curso 1), mudando apenas a numeração após a sigla, quando se tratar de outro coordenador.

Além disso, considerando o contexto pandêmico da Covid-19, bem como os protocolos de biossegurança, optamos por realizar as entrevistas por meio de plataformas digitais de vídeo chamadas (Google Meet). Tais plataformas possibilitam maior flexibilidade quanto à disponibilidade de horários dos participantes. Considerando essa modalidade de entrevista, todos os cuidados éticos foram atendidos, principalmente referente ao Termo de Consentimento para uso de imagens e depoimentos[4], que foi enviado via *e-mail*, para que nossos entrevistados pudessem realizar a leitura prévia, assinar, escanear e nos devolver, antes da realização das entrevistas.

No momento de realização das entrevistas, foi apresentado mais uma vez o objetivo da pesquisa aos participantes, possibilitando que esses prosseguissem ou desistissem de sua colaboração. Além disso, o roteiro de entrevista foi detalhado, apresentando as partes e temas aos quais os sujeitos seriam submetidos. Após esse esclarecimento, a entrevista foi feita. Quanto às características dos entrevistados, apresentamos de forma detalhada na seção 4, no subtópico 4.4 intitulado “O Perfil dos Coordenadores Institucionais e de Curso”.

#### 2.3.2.3 Questionários

O questionário utilizado na pesquisa (Apêndice C) foi destinado aos docentes ligados ao PARFOR da UFRB, nesse caso, os professores-formadores ministrantes de disciplinas. Para aplicação do questionário, realizamos um levantamento prévio, via Pró-Reitora de Graduação, a qual nos disponibilizou a relação de nome e *e-mails* de todos os docentes entre 2009 e 2014, em planilha Excel. De posse dessa informação, elegemos o critério “professor efetivo” como facilitador do contato, já que os professores externos possuíam *e-mails* temporários, diferente dos efetivos que possuem institucional. Nesse sentido, por uma questão logística, optamos por fazer esse recorte. Para aplicação deste questionário contamos com 46 professores efetivos, que integraram os três cursos do PARFOR no recorte temporal citado.

O questionário está organizado em tópicos, contando com questões fechadas de múltipla escolha e questões abertas sobre o PARFOR, bem como sobre informações pessoais e profissionais. Considerando o contexto pandêmico da Covid-19 e o caráter *multicampi* da

[4] Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020.

UFRB, optamos pelo uso de questionário em plataforma digital (Google Forms) que foi enviado via *e-mail* aos professores que conseguimos catalogar, por meio do fornecimento dos contatos pela PROGRAD da UFRB. Dialogando com o nosso terceiro objetivo específico, o questionário busca identificar, na perspectiva dos docentes envolvidos, como se deu o processo de implementação. As questões fechadas totalizam 12 perguntas que apresentam pontos pedagógicos e administrativos ligados à implementação do PARFOR. As questões abertas são apenas 2 e elas buscam averiguar, de forma dissertativa, a perspectiva dos professores da UFRB sobre o PARFOR como política de formação docente da Educação Básica. Ao todo, o questionário tem quatorze (14) questões.

Tal como a entrevista, a participação no questionário foi livre aos docentes que quisesse participar da pesquisa. Além disso, as informações recolhidas passaram por todos os cuidados éticos a que cabe a um estudo acadêmico, não sendo revelada a identidade dos participantes, assim como sem que houvesse alteração das informações concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

A aplicação do questionário ocorreu entre os dias 07 de julho de 2022 e 15 de setembro de 2022. Ao longo dos setenta (70) dias em que o questionário ficou disponível foram feitas vinte e oito (28) tentativas de solicitação de retorno. Do quantitativo de 46 professores, obtivemos retorno de dezessete (17), sendo que, efetivamente, dezesseis (16) responderam ao questionário, já que um dos respondentes se negou via *e-mail* a participar da pesquisa.

## 2.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados que já foram coletados e aqueles que ainda passarão por esse processo, serão organizados com o objetivo de facilitar sua análise, no transcorrer da pesquisa. Organizamos preliminarmente os documentos que conseguimos coletar até o presente momento, bem como estamos realizando as entrevistas e já organizamos o questionário.

Os documentos que selecionamos foram organizados em dois tipos de arquivo digital: aqueles que dialogam de forma ampla e em caráter nacional com o PARFOR e aqueles que estão relacionados ao PARFOR da UFRB.

Quanto às entrevistas, estas foram registradas por meio do gravador do nosso próprio aparelho celular. Para isso, realizamos vídeo chamada via Google Meet, com transmissão de voz e imagem, e o gravador foi utilizado como intuito de captar o áudio tanto nosso, que estávamos entrevistando, quanto do participante. A princípio, tentamos realizar a gravação simultânea pelo próprio Meet, no entanto, não foi possível, por questões de ordem técnica.

Após concluída a gravação, salvamos o áudio no HD externo e no Google Drive, como forma duplicar a segurança no armazenamento. O passo seguinte foi a transcrição literal das entrevistas (recordamos que até o presente momento, só realizamos duas entrevistas) usando como auxiliar o aplicativo *on-line otranscribe*, que possibilita pausar, acelerar ou diminuir a velocidade do áudio, facilitando sua transcrição. Feito isso, copiamos o texto integralmente e o salvamos em um documento Word, como o nome dos nossos entrevistados, com objetivo de organizar, já que a identidade dos participantes não será revelada nesta pesquisa. De semelhante forma aos áudios e documentos, salvamos em dois locais de armazenamento.

Sobre a organização dos dados do questionário, buscando facilitar nossa análise, organizamos os dados considerando a própria divisão desta, que conta com a primeira parte com questões de ordem pessoal, formativa e profissional; a segunda, referente à implementação do PARFOR e sua operacionalização; e a terceira parte em que os professores poderiam descrever os pontos fortes e fracos do PARFOR na UFRB.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados teremos como eixo o Materialismo Histórico-Dialético, bem como estudos anteriores que analisam a política pública educacional e, em destaque, a formação de professores. Levaremos em consideração, portanto, a historicidade e a totalidade em que a implementação do PARFOR está inserida. Nesse sentido, o embasamento teórico é de grande valia, já que, por vezes, a simples observação dos dados, sem uma compreensão da totalidade na qual estes estão inseridos, pode não fazer tanto sentido, mas compreendendo o caráter dialético sabendo que não há, no entanto, predefinições rígidas dos caminhos que os dados podem fornecer.

Consideramos como central em nossa análise a implementação do PARFOR, que se insere nessa totalidade ampla da realidade concreta, por isso, podem haver contradições, dificuldades, particularidades, dentre outros pontos, que fazem parte do movimento do objeto. Além disso, por se basear na perspectiva marxista, tem por premissa uma política pública que objetive a emancipação dos sujeitos, e valorize os espaços/instituições que podem ser um contraponto à lógica do capital, nesse caso, a universidade pública e a educação pública.

Assim, por meio do confronto e cruzamento de dados advindos dos documentos, das entrevistas e do questionário, buscaremos analisar a implementação do PARFOR na UFRB. Para a análise da implementação, estabelecemos alguns aspectos específicos como administrativos, políticos e pedagógicos. Para isso, os aspectos legais e a constituição do

PARFOR enquanto uma política, mesmo que emergencial, foram o primeiro passo; posteriormente, a implementação em si, com suas particularidades; por fim, a operacionalização do PARFOR, dentro da UFRB.

# 3 O CONTEXTO POLÍTICO E ACADÊMICO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção discutiremos a concepção de Estado que adotaremos neste estudo e a reforma, de cunho neoliberal, que o Estado brasileiro passou na década de 1990, para tanto, destacamos as influências de organismo internacionais, principalmente no desenvolvimento das políticas de formação de professores. Para isso, tomaremos como referência o marco temporal e legal da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Trataremos também das demais leis e normas voltadas à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, além de programas especiais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR. No que se refere ao PARFOR, destacamos o cenário acadêmico nas produções e teses e dissertações sobre a Política de Formação de Professores, entre os anos de 2009 e 2021, que trazem a implementação do plano como eixo central de análise.

## 3.1 ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Partimos da premissa de que para se compreender a política de formação de professores é preciso ir além do aparente no contexto geral no qual ela se desenvolve, pois, para o Materialismo Histórico-Dialético, a relação entre a unidade e a totalidade só pode ser concebida por múltiplos e diversos movimentos das coisas existentes entre si. Iniciaremos com aquilo que consideramos primordial e de suma relevância, nesse caso, a conceituação de Estado, já que as políticas públicas surgem deste.

É fundamental, antes de tudo, entendermos que o Estado não é uma entidade sobrenatural, possui origem e está ligado à própria história da humanidade. Para Bobbio (1987), o Estado nasce da dissolução das primeiras comunidades humanas, que sobre laços de parentesco formam pequenas comunidades, por motivos de sobrevivência interna (o sustento) e externa (a defesa). Ainda conforme Bobbio (1987), o Estado representa o ponto de passagem daquilo que é concebido como idade primitiva, gradativamente deixando a condição selvagem, à idade civil, em que a humanidade passa a ser compreendida como civilizada e que possui “cidadãos”. Assim, a primeira forma de Estado é, segundo o autor, o “estado associal” e “estado familiar”, que é um estado social, porém, ainda não é entendido por Bobbio (1987) como propriamente político; o Estado político só surge quando os chefes das famílias são obrigados a se unir e criar a primeira forma de Estado, em um contexto de maior complexidade dessas comunidades semi-parentais. O autor ainda aponta que daí surge a propriedade privada e a

divisão social do trabalho, elementos centrais na sociedade de classe; assim, a "sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força" (BOBBIO, 1987, p. 74).

No campo das Ciências Humanas e Sociais há diversas concepções sobre o conceito de Estado, nós, porém, tomaremos como referência a perspectiva marxista, apoiada em Lênin (1970). Nessa abordagem, a dinâmica social e histórica é formada pela luta de classes, de forma que os interesses sociais de cada classe são forjados, articulados e se estruturam. Nesse espaço, o Estado apresenta-se como poder político que representa os interesses da classe que possui a hegemonia econômica, elemento primordial para o controle quando tratamos da nossa sociedade propriamente, a sociedade capitalista. Logo, o Estado está alinhado aos interesses do Capital, não há, nesse sentido, uma igualdade de fato, mesmo que aparentemente pareça existir. É a burguesia (classe detentora do capital) que possui o controle sobre o processo de produção capitalista e também sobre o Estado.

Engels (2018), na obra a *Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, apresenta a relação entre a condição material existente na sociedade, o Estado e a estrutural social existente nesta, apontando que:

> O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade [...] É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da "ordem"; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (ENGELS, 2018, p. 211).

Assim, a estrutura de classes, base da sociedade capitalista, é por natureza movedora de embates e conflagrações entre as próprias classes; o Estado é um instrumento atenuador e mediador desses confrontos. Nesse sentido, o Estado é em si classista, pois atende aos interesses da classe que detêm a hegemonia econômica, de forma que este possa colocar-se acima da sociedade, sendo superior a esta, para ordenar, organizar e perpetuar a lógica burguesa.

O Estado atua na mediação dos conflitos, principalmente nas relações entre capital e trabalho; ele busca garantir o processo de acumulação, tão importante para a lógica capitalista, quanto à legitimação deste. Assim, para sua própria existência, o Estado necessita ter esse duplo caráter, ou seja, os interesses políticos e econômicos da burguesia não podem ser unicamente

incorporados ao Estado, pois ele precisa atender os interesses de todos, garantindo assim a falsa impressão de isonomia entre as classes para conservar a ordem capitalista. Essa percepção é meramente ilusória, visto que, como afirma Lênin (1970), o Estado é o produto e a manifestação do fato de as contradições de classe serem inconciliáveis. Nesse sentido, Lênin (1970) defende que a existência do Estado é a prova de que essas contradições de classe são inconciliáveis, por isso, o Estado se apresenta como aquele que vai mediar e arbitrar, porém, essa é uma visão equivocada. Lênin (1970) aponta que Marx enxerga o Estado como um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe sobre a outra, nesse caso, da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Ao apresentar essa tese, Lênin (1970) traz dois exemplos concretos que elucidam a dominação de uma classe sobre outra, a saber: o primeiro exemplo é força armada (nesse caso o Exército e a polícia) que é o instrumentos de força e repressão do Estado, para manter a "ordem" já que o Estado nasce da necessidade de reprimir as contradições de classe; o segundo exemplo é o Estado representativo moderno, que pelo sufrágio universal, instrumento da democracia burguesa, domina a classe trabalhadora, já que esta tem a falsa sensação de partícipe da transformação de sua realidade, anestesiando os trabalhadores para que estes não busquem a revolução como meio de transformação da sua realidade.

Nesse sentido, o Estado é um cooperador do Capital. Sobre isso, D'Ávila (2014) evidencia que a burguesia usa de várias instâncias, inclusive a educação, para cumprir o papel que lhe cabe, emprega o aparato institucional da ordem burguesa, para garantir o poder. Assim, as dimensões de atividade na sociabilidade capitalista têm no capital o elemento fundante que lhes dá materialidade.

Carnoy (1988) ressalta que Marx considera as condições materiais de uma sociedade a base de sua estrutura, assim, a forma do Estado, surge das relações de produção, e não do desenvolvimento geral da mente humana ou de suas vontades, conforme alguns teóricos preconizavam. Deste modo, se o Estado surge dessas relações, ele tende a cooperar para que elas sejam mantidas e perpetuem o modelo capitalista. Logo, o Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista.

Prova disso é que na sociedade capitalista, o Estado representa o braço repressivo da burguesia (CARNOY, 1988). A própria ação do Estado em controlar os antagonismos entre as classes demonstra bem a natureza de classe deste, além do poder repressivo, que, no capitalismo sustenta os interesses da classe dominante.

Considerando os pontos apresentados anteriormente, definimos o Estado não em si mesmo, mas nas relações materiais de existência. Concordamos com Peroni (2003, p. 22)

quando ela aponta que o "Estado histórico, concreto, de classe, é, nesse sentido, Estado máximo para o capital". Aqui, adotamos essa concepção de Estado.

Para esse estudo também consideramos fundamentais as mudanças sofridas pelo capitalismo, considerando o contexto do final do século XIX, que experimenta o *boom* do avanço de grandes indústrias, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, propiciando a concentração e a acumulação de capital para a classe dominante. Conforme Hobsbawm (2019), o século XIX foi a "Era de Ouro para o Capitalismo", pois foi possível a este um crescimento nunca antes visto, haja vista o contexto da Segunda Revolução Industrial, que trouxe às potências capitalistas o acúmulo de riquezas advinda das fábricas, bancadas com a exploração da classe trabalhadora (o proletariado, conforme Marx), da exploração advinda do neocolonialismo e a organização de monopólios empresariais.

Hobsbawm (1995) ainda aponta que o século XX vai experimentar a intensificação do que estava sendo gestado no século XIX, nessa etapa do Capitalismo, o modelo de produção em massa de Henry Ford "espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção [...] O que antes era um luxo tornou-se o padrão de conforto desejado, pelo menos nos países ricos" (HOBSBAWM, 1995, p. 259). Esse modelo de produção em larga escala e acessível a grande parte das pessoas modificou o processo de produção, trazendo a linha da montagem como modelo para as indústrias; por consequência, houve a padronização das tarefas a serem desenvolvidas pelo trabalho, o alienando do processo de produção, já que este se limitava a fazer apenas uma função.

Na segunda metade do século XX, no contexto pós-Segunda Guerra, entre 1945-1973, o "mundo desenvolvido" vai experimentar aqui o que Harvey (1992) chama de modelo fordista-keynesiano[5]. O fordismo pôde chegar a sua plenitude como modelo de acumulação plenamente acabado e maduro. Esse modelo está baseado em dois pilares, a saber: o crescimento industrial e a reconstrução patrocinada pelo Estado das economias devastadas pela guerra. Assim, o Estado passa a ter um papel central nos novos rearranjos para permanência do capitalismo.

> O Estado teve de assumir (keynesianos) novos papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 1992, p. 125).

[5] Segundo Harvey (1992), é um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configuração de poder político-econômico, que se estendeu entre 1945-1973.

O investimento público em setores como transportes e equipamentos públicos se tornou crucial para o crescimento da produção e do consumo de massa, já que eram setores basilares para o fortalecimento do capitalismo. Esse contexto de forte presença do Estado na recuperação das economias dos países, atrelado ao consumo em massa e a melhoria do padrão de vida nas regiões globais mais desenvolvidas do capitalismo, Harvey (1992, p. 130) conceitua como sistema de bem-estar social.

Esse estágio do capitalismo, devido às próprias contradições do modelo capitalista, começou a enfrentar dificuldades, então, a partir de 1973, o fordismo é substituído pelo modelo de acumulação flexível[6]. Nesse contexto, o capitalismo se reinventa, e recorre a aquilo que Anderson (1995) chama de neoliberalismo, como forma de reorganizar sua dinâmica de funcionamento e perpetuação. A ideia advogada pelos teóricos e economistas neoliberais era "manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas" (ANDERSON, 1995, p. 2). Com isso, o capitalismo entra numa nova etapa, pondo fim ao modelo de bem-estar social e inaugurando a fase neoliberal. O conceito de neoliberalismo também é apresentado por Maués (2003, p. 92):

> o neoliberalismo é uma estratégia de organização da produção e da vida social, na medida em que o keynesianismo deixou de ser interessante para os donos do capital e que era preciso, para sair da crise, que o Estado deixasse de intervir diretamente na economia, subordinando assim todas as relações sociais à lógica do mercado.

As ligeiras transformações econômicas, sociais e políticas, na segunda metade do século passado, mudaram as bases do capitalismo e, por consequência, a educação. Assim, o campo educacional passa a ser visto como um meio de qualificação para o mundo do trabalho, que busca formar um sujeito flexível, eficiente e dinâmico às necessidades do capitalismo.

Susin (2015) apresenta que esse contexto vai desembocar naquilo que se convencionou chamar de fenômeno da globalização. Para a autora, a globalização é mais um dos elementos do capitalismo, para manter-se e perpetuar-se. Assim, Susin (2015, p. 21), define a globalização como uma "gama de dispositivos político-econômicos que organizam a economia global, mantendo o sistema capitalista acima de qualquer conjunto de valores". Esses dispositivos afetam diretamente os países mais periféricos do mundo capitalista.

---

[6] Segundo Harvey (1992, p. 140), esse modelo caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de iniciação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

Os anos 1980 e 1990 testemunham uma expansão do pensamento neoliberal, de forma que Anderson (1995) aponta que política e ideologicamente o neoliberalismo alcançou êxito, propalando as ideias que o sustenta, de forma que, confessando ou negando estas, o fundamental é adaptar-se às suas normas; gerando então uma hegemonia, ainda que grande parte das pessoas não aceitem ou resistam a suas receitas e regimes.

No Brasil, o papel do Estado também vai ser redefinido após a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), quando reformas de cunho neoliberal passam a ser implementadas, inclusive afetando diretamente a Educação, sob forte pressão dos organismos internacionais. A década de 1990 é marcada pela reforma estrutural do papel do Estado. O então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) propôs essa reforma, como forma de resolver o problema fiscal que o país enfrentava. Peroni (2003) aponta que o objeto primeiro dessa reforma foi propiciar a governabilidade do Estado por meio da transição do modelo burocrático, rígido e ineficiente — na visão dos reformadores — para uma administração gerencial, flexível e eficiente. Nitidamente, esse rearranjo do papel do Estado esteve associado às novas necessidades do Capital. Assim, a lógica da administração privada é incorporada à administração do Estado.

Nesse contexto, a sociedade brasileira, principalmente as classes mais vulneráveis, experienciou a morte do tímido Estado de Bem-Estar Social que a Constituição Federal de 1988 havia prometido. O que se pode observar foi a diminuição dos gastos em políticas sociais, a expansão da iniciativa privada e a redução do investimento público. Houve o que Susin (2015) chama de fragilização social, já que sem o amparo do Estado, a exclusão social e as crises políticas e institucionais ganham proporções mais intensas.

Peroni (2003) apresenta que, quanto à estrutura organizacional do Estado, buscou-se a descentralização e a redução da hierarquia, possibilitando assim maior participação de agentes privados ou organizações da sociedade civil, com isso, tal iniciativa teve por objetivo o ganho de resultados. Ademais, outras estratégias ligadas à reforma do Estado se impuseram, tais como: privatizações de empresas estatais, publicização das ações do Estado e terceirização de serviços.

Nesse contexto de crise do capitalismo e das tentativas de reestruturação deste, Andrade (2018, p. 45) apresenta que houve perdas significativas nas áreas sociais; cabendo, por exemplo, à Educação a função de: a) qualificação da mão de obra para atender as exigências e necessidades do capital; e b) criação de métodos de controle político. Não é novidade que a educação vem sendo usada como um instrumento poderoso de assimilação da ideologia capitalista, ao longo das décadas, mas nesse contexto específico, o campo educacional vai passar por reformas, buscando alinhar a educação ainda mais aos interesses do capital em sua nova fase.

Maués (2003) aponta que com a abertura dos mercados (aquilo que ele chama de globalização), por meio da desregulamentação do Estado e da facilitação de capitais internacionais, com o fim das barreiras políticas e administrativas com as reformas neoliberais, a educação passa a ser vista pelo capital como um poderoso instrumento pelo qual ele pode agir. Em meio a essa percepção, os organismos internacionais passam a agir de forma mais direta nos países, para que, por meio da educação, estes estejam alinhados àquilo que a autora chama de "nova ordem econômica, política e social".

Os organismos internacionais, então, determinam metas e objetivos que os países precisam alcançar, incluindo no setor educacional. "Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento" (MAUÉS, 2003, p. 93). Desta forma, os organismos exercem o papel de agentes políticos na difusão do ideário de dominação capitalista, contribuindo para o crescimento do capital, por meio das políticas públicas sociais, inclusive as educacionais.

Podemos citar alguns desse organismos, que inclusive desempenham forte influência sobre as políticas educacionais no mundo, a saber: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outros organismos e instituições.

Em estudo realizado sobre as reformas internacionais na educação, Maués (2003) apresenta dois exemplos sobre a interferência dos organismos internacionais no sistema educacional dos países. No primeiro caso, ela cita o papel do BM que, ao propor reformas estruturais aos países, orienta que a educação deva contribuir para o crescimento econômico e a redução da pobreza; de forma que as políticas educacionais criadas após essas reformas estejam organizadas na tríade: equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas. O segundo exemplo apresentado pela autora se refere ao fórum organizado pela OCDE, em 2002, que teve como pauta a contribuição da educação na construção de uma sociedade mais próspera, democrática e tolerante.

Casos como esse apresentado por Maués (2003) demonstram como o Capital, por meio desses organismos, pautam a organização da educação, principalmente em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Assim, as políticas públicas educacionais focam no desenvolvimento/crescimento socioeconômico, associando a escola à lógica empresarial, os conteúdos às novas exigências do mercado e o trabalhador a um mero executor das novas demandas e exigências do capitalismo.

Para percebermos as ligações entre as reformas (e políticas) neoliberais que o Brasil passou a experienciar na década de 1990. Andrade (2018) evidencia alguns eventos internacionais em que o Brasil é signatário, sendo que estes influenciam diretamente no desenvolvimento de políticas públicas e diretrizes da educação. Como exemplo, Andrade (2018, p. 46) cita:

> [...] a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), que aconteceu em Jontiem (sic), na Tailândia; o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), realizado em Nova York, nos Estados Unidos; o Encontro de Nova Delhi (1993), na Índia, que deu continuidade aos debates iniciados em Jontiem; a Declaração de Salamanca (1994), realizada na Espanha; a Reunião de Kingston (1996), que aconteceu na Jamaica; e Marco de Ação de Dakar (2000).

Susin (2015) destaca a Conferência de Jomtien (1990) como um marco no qual os países com baixos índices educacionais, inclusive o Brasil, passam a tomar decisões alinhadas às novas necessidades do capitalismo internacional. Após Jomtien, o Banco Mundial (BM) começa a definir as diretrizes voltadas para a educação dos países signatários da conferência. As ações do BM buscavam atenuar a taxa de pobreza e baixa escolaridade dos países em desenvolvimento, propondo reformas de financiamento e administração da educação, visto que esta passa a ser vista como um importante meio da eliminação da pobreza e desenvolvimento social e econômico. Além disso, Susin (2015, p. 25, grifos da autora) aponta que a educação passa a ter outro papel importante, nesse caso, "como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação".

Tais conferências e os documentos que elas originaram foram fundamentais para a organização e definição das políticas de formação de professores no Brasil, haja vista a necessidade de alinhá-las ao projeto neoliberal. A formação de professores passa a se embasar no receituário neoliberal para os docentes da educação básica, ou seja, centrado na formação prática, na formação continuada, na educação à distância e na pedagogia das competências[7] (SUSIN, 2015). Ainda conforme Susin (2015, p. 27), mesmo a formação prática passa a ser valorizada em detrimento da formação teórica, ou seja, "o futuro professor deve vivenciar experiências que possam lhe servir de modelo para outras situações, fazendo-o refletir sobre suas ações". Assim, os saberes e conhecimentos teóricos, que são fundamentais para a formação docente, ficam em segundo plano; o que se busca, então, é o saber desenvolvido pela prática.

---

[7] Para Susin (2015, p. 27), "a pedagogia recomendada pelos organismos internacionais é a pedagogia das competências [...] A formação de professores nessa perspectiva interessa à indústria, para a qual a educação nada mais é do que um serviço prestado ao mundo do trabalho, transformando a educação em mercadoria".

Assim, consideramos que tal perspectiva acaba contribuindo para o aligeiramento da formação do professor e, por consequência, para a precarização do seu trabalho. Por fim, Susin (2015, p. 27) assinala que "a formação continuada se apresenta como política eficaz a ser adotada junto a professores 'em serviço', à medida que possibilita sua adequação e assimilação às reformas".

Conforme Maués (2003), essas conferências internacionais, principalmente Jomtien (1990) e Dakar (2000), estabelecem que o foco das reformas e das políticas públicas deve ser a educação básica, que é a etapa mínima de escolarização. O foco nessa etapa específica da educação, por consequência, envolve a formação de professores, já que são esses os formadores das crianças e jovens. A autora ainda aponta que, em função das diretrizes dessas conferências, os programas e os currículos foram reestruturados, e sistemas de avaliações foram criados, para verificar os indicadores de qualidade criados pelos próprios organismos internacionais. O exemplo mundialmente conhecido é o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), criado pela OCDE, e tem por objetivo avaliar se os jovens de 15 anos conseguiram atingir os índices esperados pelo mercado. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como o *lócus* de formação de mão de obra para a estruturação de produção e reprodução do capital; afinal, o fator que carece atenção são os indicadores.

Frigotto (1999) *apud* Andrade (2018) aponta que a educação vem sendo usada como um "instrumento estratégico" para disseminar e ampliar a ideologia dominante, perpetuando os modos de produção ao longo da história humana. Nesse sentido, a redefinição do papel do Estado, bem como as reformas educacionais não são consequência do processo das mudanças do capitalismo, mas são parte dessas.

Considerando, então, tal aspecto, a década de 1990 é o marco cronológico desse fato, no Brasil, pois o país vivia a recente consolidação da democracia com a recém aprovada Constituição Federal de 1988, a qual apresenta a educação como elemento chave para o desenvolvimento econômico, social e político do país. A educação passou a ser vista, dentro das políticas sociais, como uma das principais, submetendo-se à dinâmica do capital. Nesse sentido, as reformas educacionais, preconizadas pelos organismos citados anteriormente, são frutos dos embates entre esses organismos, externo e interno, no contexto do conflito de classes (ANDRADE, 2018).

Na contramão dos organismos internacionais, entidades científicas da área educacional, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) vêm, há quase quarenta anos, buscando garantir os direitos e conquistar outros tantos para a educação nacional,

propondo outra perspectiva à formação de professores, distinta daquelas que o Capital, por meio dos organismos internacionais, defende.

Vilas Boas (2017, p. 19) explicita a dicotomia entre a formação de professores defendida pelos organismos *versus* as entidades educacionais, a saber: currículo mínimo x base comum nacional; e concepção tecnicista de educador x concepção sócio-histórica de educador. A ANFOPE, por exemplo, propõe a Base Comum Nacional (BCN-Formação) que se opõe à concepção de vincular a formação de professores à da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo MEC, no Governo Michel Temer. No documento final do XVIII Encontro Nacional, de 07 de dezembro de 2016, a ANFOPE ratifica sua perspectiva quanto à formação de professores, com os princípios da BCN-Formação, a saber:

> a) desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar;
> b) garantir a unidade entre teoria e prática, assumindo a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional;
> c) vivenciar e difundir formas de gestão democrática;
> d) assumir o compromisso social, político e ético com um projeto de formação emancipador e transformador das relações sociais excludentes;
> e) estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar superando a divisão e a fragmentação do trabalho escolar;
> f) Incorporar a concepção de formação continuada como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de uma formação extensiva;
> g) Avaliar permanentemente os cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e responsabilidade coletiva (ANFOPE, 2016, p. 38).

Estes princípios compõem a proposta da referida entidade educacional para a formação de professores, tendo como foco a unidade entre teoria e prática, por meio de uma formação emancipadora, que vá além daquilo que é exigido pelo Capital. Sobre as propostas da ANFOPE, Vilas Boas (2017) chama à atenção que a formação de professores deve ter universidade e *lócus* apropriado para sua realização e efetivação, já que assim a formação se daria de forma mais completa por meio do tripé universitário: pesquisa, ensino e extensão. Essa relação propicia a formação de um professor reflexivo de sua prática docente, e não apenas um detentor de conteúdo. A esse respeito a própria ANFOPE (2016, p. 32) expõe que:

> a educação superior e, em especial, a universidade pública, deve ser considerada o lócus principal da formação dos profissionais da educação, incluindo a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e com a extensão, considerando-a, também, como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente.

A formação desvinculada do espaço acadêmico, principalmente das universidades públicas, desconfigura a identidade docente e retira do professor a possibilidade de perceber-se

enquanto pesquisador de sua própria prática profissional. Assim, ao trazermos a concepção de associações educacionais, como a ANFOPE, queremos reafirmar que não há uma passividade dos pesquisadores, professores e formadores ligados à educação pública no Brasil, quanto à aceitação das diretrizes dos organismos que representam o capital e a lógica burguesa de sociedade.

Até aqui versamos sobre o Estado (considerando a concepção marxista); as reformas de cunho neoliberal que este passou na década de 1990, no Brasil; inserido nesse contexto, trouxemos a influência dos organismos internacionais na pauta educacional, como uma forma de consolidar o modelo neoliberal; e, por fim, de forma bem breve, o movimento de resistência feito pelas associações educacionais como a ANFOPE e ANPED ao modelo de formação vigente. A seguir, traremos alguns marcos legais concernentes à formação docente, no Brasil, indo da LDB ao PARFOR.

## 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONTEXTO E AS POLÍTICAS PÓS 1990

Analisar e discutir sobre a formação de professores passa pelo conhecimento das políticas públicas desta área, bem como compreender o cenário atual, tendo em mente que este é nada mais do que parte constituinte do próprio processo. Assim, a formação de docente é campo de intencionalidades, muitas vezes não aparentes (SUSIN, 2015).

O marco legal mais importante na política educacional da década de 1990 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - lei 9394/1996). É a LDB que vai organizar a educação em todo território nacional, considerando as etapas, modalidades e níveis. A referida lei apresenta algumas novidades à educação brasileira, a saber: institui a educação escolar como um dever do Estado; a proposição de universalização do ensino básico; e a exigência de licenciatura, em nível superior, para os professores que atuam na educação básica.

A LDB trouxe consigo um amplo debate sobre a educação nacional, tais como as políticas sobre o financiamento da educação, as avaliações de verificação dos índices educacionais e a formação de professores. Com isso, a referida legislação apresenta-se como o marco no qual as pautas educacionais surgem e/ou se consolidam.

Conforme Nery (2020), no contexto de discussão e elaboração das propostas da LDB, diversos entraves e disputas políticas[8] foram travadas pelos grupos sociais e grupos ligados ao

[8] Conforme Nery (2020, p. 42), “o processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma maneira de o governo ganhar tempo e promover a reforma educacional por decretos e outras medidas”. A autora também aponta que houve uma disputa entre setores da sociedade civil ligados à defesa da educação pública *versus* parlamentares que queriam uma estrutura

capital; dentre as pautas estava a definição do papel do Estado na educação. Entre 1988 e 1996, o debate foi amplo, no entanto, a proposta centralizadora do Governo Federal foi vencedora, passando então a sanção e, consecutivamente, a rejeição da proposta de lei elaborada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ainda conforme Nery (2020), a LDB aprovada veio a favorecer o projeto neoliberal em curso, afinal, diminuiu as responsabilidades do Estado frente à educação, comprometendo, assim, a formação das futuras gerações. Nesse sentido, ao analisar a LDB, Nery (2020, p. 43) sinaliza que a contradição existente na própria lei visto "que a educação deva contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, mas também para a formação de mão de obra qualificada, visando atender às exigências determinadas pelo mercado de trabalho". Assim, a educação é entendida pela LDB como um instrumento de adaptação do sujeito à lógica do capital em sua nova roupagem neoliberal.

Sendo a maior lei da educação, a LDB dedica nove artigos[9] (art. 61 ao 67) aos profissionais da educação, inclusive no que se refere à formação inicial e continuada dos professores da educação básica; bem como a obrigação dos sistemas de ensino em promoverem a valorização destes com a implementação do plano de carreira para o magistério público, conforme o artigo 67 (BRASIL, 1996).

No artigo 61, a referida lei definirá os profissionais da educação básica como sendo eles os professores habilitados em nível médio ou superior, que atuam na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; profissionais com formação em pedagogia; portadores de diploma em curso técnico em área pedagógica; bacharéis que fizeram complementação pedagógica; e profissionais como notório saber[10] reconhecido pelos sistemas de ensino, para atuar na educação técnica profissional.

O artigo 62 expõe a formação em nível superior, em curso de licenciatura, como exigência mínima para atuação como docente na educação básica (BRASIL, 1996). O artigo 63, por sua vez, preconiza sobre os cursos de formação para os profissionais da educação, inclusive aos professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os

---

de poder mais centrada nas mãos do governo, havendo uma preferência pela proposta de LDB defendida pelo Senador Darcy Ribeiro.

[9] No total são nove artigos, sendo que o artigo 62-A foi incluído pela Lei nº 12.796, de 2013; enquanto o 62-B incluído pela Lei nº 13.478, de 2017.

[10] A respeito do "notório saber" este foi incluído na LDB no Governo Michel Temer, em 2016, por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, que foi aprovada como Projeto de Lei de Conversão (PLV 34/2016), em 8 de fevereiro de 2017, pelo Senado Federal, no contexto da Reforma do Ensino Médio; contexto esse que contou com grande resistência e oposição de representantes de diversos movimentos sociais, principalmente o estudantil, de setores da academia e de organizações políticas ligadas à educação pública. Consideramos essa inclusão como um retrocesso à educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, conseguimos identificar bem qual o contexto em que tal medida foi implementada. Nesse caso, o contexto de ascensão de grupos políticos que se beneficiaram com o Golpe Parlamentar-Midiático à então presidente Dilma Rousseff, em 2016.

programas de formação pedagógica para os bacharéis e os programas de formação continuada, sendo mantidas por instituições de ensino superior (BRASIL, 1996). Andrade (2018) sinaliza que o PARFOR, com o caráter de programa especial, está embasado neste artigo da LDB.

O artigo 64 apresenta o curso de graduação em pedagogia como pré-requisito básico para os profissionais da educação que irão atuar em setores educacionais ligados à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, na educação básica, ou seja, as tarefas que não estão ligadas à docência (BRASIL, 1996). O artigo 65 exige que, no processo de formação docente, o estágio supervisionado terá no mínimo 300 horas de prática de ensino (BRASIL, 1996). O artigo 66 preconiza que a formação para o exercício no magistério superior será realizada em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, prioritariamente; havendo, nesse caso, a possibilidade de cursos de especialização. No entanto, pode-se constatar que atualmente grande parte do corpo docente das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) são de mestres e doutores, fator que consideramos importantíssimo para elevar a qualidade da educação superior no Brasil. Quanto ao artigo 67, já apresentamos anteriormente, quando falamos que LDB assegura valorização dos profissionais da educação, por meio do plano de carreira do magistério público.

Apesar dos avanços trazidos pela LDB, Andrade (2018) aponta que a referida lei apresenta dupla interpretação no que se refere à exigência de formação para atuar na educação básica. De fato, o artigo 62 determina que se faz necessária formação em curso de licenciatura plena, como condição mínima para atuar na educação básica, porém, o mesmo artigo expõe que será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996, *on-line*). Ora, se há uma exigência pela própria lei, ao se abrir essa exceção, ela possibilita que haja essa dupla interpretação.

Além disso, Andrade (2018) salienta que a exigência de formação em nível superior fomentou a busca emergencial e a formação aligeirada de muitos professores, incentivando o crescimento das instituições privadas de ensino superior, principalmente na modalidade da Educação à Distância, a partir dos anos 2000. Essa busca, de certa forma, fez superar a segunda parte do artigo 62, já que atualmente grande parte dos docentes que atuavam nessa etapa da educação básica já obtiveram a graduação em pedagogia (ANDRADE, 2018).

No bojo da aprovação da LDB, em 1996, a própria lei apontava a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), no prazo de um ano, conforme o artigo 87 (BRASIL, 1996). Esse plano, no entanto, só foi aprovado em 2001, com vigência de dez anos. Conforme Pinto (2016), o primeiro PNE trazia como um dos seus objetivos o foco na

formação de professores e valorização do magistério. No entanto, o autor aponta que ao finalizar o prazo de vigência deste (2011) muitas das metas propostas não foram cumpridas; haja vista muitos estados e municípios, mesmo com a aprovação da Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional dos professores da educação básica pública, não cumpriam aquilo que determinava a legislação. O segundo PNE (2014-2024), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela então presidente Dilma Rousseff, apresenta quatro das vinte metas voltadas ao magistério da educação básica, a saber: metas 15, 16, 17 e 18[11].

Além dos dois PNE, Andrade (2018) salienta que nos anos 2000, as políticas de formação de professores foram fomentadas em todo o país; potencializando a criação de políticas alinhadas aos acordos estabelecidos com os organismos internacionais. Tais políticas, segundo Andrade (2018), buscam aumentar os índices estatísticos do quantitativo de professores formados, logo, estas não se enquadram como uma política estável e de Estado, mas são de caráter emergencial, que atendem a uma demanda momentânea do Capital.

Pinto (2016) exemplifica bem isso ao fazer um breve histórico das ações voltadas à formação docente desde a aprovação da LDB, para isso, o autor cita e analisa algumas resoluções e leis que vão tratar diretamente da formação e valorização do magistério. O autor destaca inicialmente duas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), a primeira é Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, e a segunda é Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. A primeira criou programas especiais de formação pedagógica aos bacharéis, visando à obtenção de formação de licenciatura, para atuação na educação básica. A segunda, por sua vez, regulamentou os Institutos Superiores de Educação, para que estes pudessem fornecer a formação exigida pela LDB em seu artigo 63.

Já nos anos 2000, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena. Esta resolução determina que nas licenciaturas deve haver forte articulação entre teoria e prática, e a estrutura curricular dos cursos deve ter no mínimo um quinto de conteúdos pedagógicos nos currículos dos cursos de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio (BRASIL, 2002a).

---

[11] A meta 15 expõe que, em regime de colaboração, os entes da federação irão assegurar, a todos os professores da formação específica em licenciatura na área de conhecimento de atuação (BRASIL, 2014). A meta 16, por sua vez, propõe forma em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até 2024 (BRASIL, 2014), esta meta específica dialoga diretamente com o PARFOR. Quanto à meta 17, esta busca equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014). Por fim, a meta 18 estabelece a urgência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Nesta meta específica, além dos docentes da educação básica, os professores do ensino superior também são contemplados.

O artigo 3º desta resolução, princípios norteadores para a formação de professores três pontos específicos, a saber: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Também em 2002, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui carga horária e duração mínima de três anos dos cursos de licenciatura plena, para os professores da educação básica, revogando alguns dispositivos da Resolução CNE/CP nº 1/99 (BRASIL, 2002b). Além disso, a referida resolução, do mesmo modo, estabelece no parágrafo único do seu 1º artigo que "os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas" (BRASIL, 2002b, p. 1).

Em 2006, o Decreto Federal nº 5.800, de 08 de junho, implanta o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem implicações substanciais na formação de professores no Brasil, principalmente na formação EAD. O primeiro dos sete objetivos da UAB é "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (BRASIL, 2006a, *on-line*). O referido decreto além de incentivar o regime de colaboração entre os entes da federação, fomenta a oferta de cursos e programas por instituições públicas de ensino superior, na modalidade a distância, tendo para isso polos de apoio presencial. Sobre o regime de colaboração Pinto (2016, p. 83) enfatiza que:

> O regime de colaboração se dá por meio da interação e da efetivação de ações que incentivem a parceria dos entes federal, estaduais e municipais, com as instituições públicas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos e programas de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Essa articulação ocorrerá por meio de editais publicados pelo Ministério da Educação, contendo os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB, em conformidade também com as dotações orçamentárias deste Ministério.

O artigo 4º do decreto especifica melhor o panorama apontado por Pinto (2016), ao expor que o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federados, visando à manutenção dos polos fixos de apoio à UAB. Quanto às despesas do Sistema UAB, estas serão financiadas anualmente com os orçamentos destinados ao MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No ano seguinte, em 2007, o Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi publicado. Este decreto é importantíssimo à política educacional, pois, ao implementar o Plano de Metas, que compõem uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[12], fomenta o regime de colaboração entre os entes federados, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à melhoria da qualidade da educação. Quanto à formação e valorização docente, duas diretrizes se destacam:

> XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho (BRASIL, 2007a, *on-line*).

O Plano de Metas estrutura-se em quatro eixos, conforme Pinto (2016), sendo organizado em: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; 3) recursos pedagógicos; 4) infraestrutura física. Por meios de eixos há a efetivação do Plano de Ações Articuladas (PAR), que "é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007a, *on-line*).

Nery (2020) salienta o caráter empresarial do Movimento Todos pela Educação, defendendo os interesses privados e alinhados a um projeto social que beneficie o capital. A proposta apresentada pelo empresariado sustenta a ideia que o Estado, devido a sua grande dimensão, não é capaz de solucionar os problemas que o país enfrentava no campo educacional, por isso, cabia à iniciativa privada auxiliar nessa tarefa. Essa ideia é a síntese da premissa liberal de ineficiência do Estado; perspectiva da qual discordamos. Nesse sentido, Nery (2020, p. 46) sinaliza como se dá a estruturação do referido movimento ao apontar que:

> O movimento, que é muito bem estruturado, conta com um Conselho de Governança formado por empresários, banqueiros ou consultores de empresas, que se relacionam entre si e com outras redes em âmbito nacional e

[12] Nucci (2017, p. 55) expõe que a aprovação do PDE secundarizou o PNE (2001-2010), já que ao invés da manutenção e perpetuação dos avanços educacionais, por meio de uma política de Estado, priorizou-se a lógica de política de governo, nesse sentido, momentânea e pontual. Nesse sentido, o autor expressa que "As fragilidades das políticas governamentais resultam da sua incapacidade de permanência e continuidade no tempo, uma vez que estão submetidas ao direcionamento e ao interesse político da gestão governamental. Ao contrário, as políticas de Estado resultam de decisões legais que transcendem o âmbito político governamental, garantindo a sua continuidade". Nery (2020, p. 50), por sua vez, aponta que o PDE se caracteriza pela "[...] descentralização do poder do Estado e a promoção de autonomia à escola, no entanto, tal fenômeno está submetido a uma vigilância do Estado através de sistemas de avaliação". Além disso, Nery (2020) aponta que a relação entre as ações do PDE e a política educacional implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, já que as medidas estiveram focadas no princípio da produtivista e da competitividade, buscando formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências que lhe garanta empregabilidade.

> internacional. O que garante a formação de consensos e a defesa dos objetivos e metas estabelecidos pelo Movimento. O significado deste complexo processo de relações empresariais que direciona uma fatia do mercado educacional é explicado pelos empresários através de um discurso comum de "qualidade da educação" [...] essa qualidade empresarial se baseia em princípios de eficiência e produtividade que possam ser mensuradas através de provas padronizadas aplicadas a estudantes de todo o país.

Assim, percebemos a relação entre capital e políticas públicas, já que estas contam como apoio (inclusive financeiro) do setor empresarial, que passou a dar a direção à política educacional no país; há, então, aquilo que apontamos anteriormente, um Estado para o capital.

A adesão dos entes ao Compromisso é voluntária. D'Ávila (2014, p. 3-2), no entanto, destaca que os entes de fato não são obrigados a assinar o Plano de Metas, aderindo o PDE, mas essa escolha impacta diretamente no fator financeiro, já que os recursos do Governo Federal "só são repassados àquelas secretarias de educação que assinarem o termo de adesão". Assim, consideramos que não há, efetivamente, uma escolha das secretarias, já que sem recursos fica inviável manter sua rede de ensino, logo, o Governo Federal pressionou indiretamente para que houvesse uma ampla adesão ao PDE. Ao mesmo tempo, Nucci (2017) argumenta que para grande parte dos municípios brasileiros, o Plano de Ações Articuladas (PAR) foi proveitoso, visto que representou um avanço nas deficiências técnicas e administrativas, bem como no campo do planejamento educacional, já que sua elaboração contava como apoio direto do MEC. O PAR "identificou as demandas para as ações do MEC e organizou a chegada de vários programas federais às unidades subnacionais" (NUCCI, 2017, p. 73).

Outro marco importante para a formação de professores é a Lei Federal nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Esta lei, conhecida como Lei da Nova CAPES, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2007b). No que se refere à Educação Básica, o artigo 2º da referida lei estabelece que:

> § 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:
> I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

> II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007b, *on-line*).

Assim, a partir de 2007, fica sob incumbência da CAPES a indução e o fomento à formação inicial e continuada de professores da educação básica, considerando, para isso, o regime de colaboração entre os entes federados. Ademais, a legislação citada possibilita que os convênios estabelecidos pelos municípios, estados e Distrito Federal sejam firmados com instituições privadas de ensino superior; não há, portanto, uma limitação às instituições públicas. No que se refere à formação inicial, a prioridade é que seja de forma presencial, porém, como não há um impedimento legal, essa pode acontecer por meio da EAD. Quanto à formação continuada, há um direcionamento ao uso de tecnologias e da EAD.

Nesse contexto, em 2009, foi promulgado o Decreto Federal nº 6.755, em 29 de janeiro, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Além disso, este decreto também estabelece as atribuições da CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada de professores das redes públicas. Para isso, o regime de colaboração é algo fundamental, pois organiza a atuação dos entes (PINTO, 2016). O regime de colaboração apontado no decreto deveria ser concretizado pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, mediante os planos estratégicos desenvolvidos por estes. No que se refere à finalidade dos Fóruns e dos planos estratégicos, Pinto (2016, p. 90) aponta que estes:

> [...] têm por finalidade concretizar os objetivos do Plano Nacional, bem como acompanhar a execução de ações e programas do Ministério da Educação voltados para a formação docente em âmbito nacional e estadual. No que se refere aos planos estratégicos traçados para cada estado ou pelo Distrito Federal no âmbito dos Fóruns Permanentes, eles precisam ser analisados e aprovados pelo Ministério da Educação.

O plano estratégico, segundo o referido decreto, pretendia contemplar as necessidades de formação dos profissionais do magistério, bem como a capacidade de atendimento das instituições de ensino superior que estejam envolvidas; definir ações para a formação inicial e continuada e estabelecer as responsabilidades e atribuições, inclusive financeira, de cada ente.

No bojo do Decreto nº 6.755/2009, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Portaria Normativa nº 09, em 30 de junho do mesmo ano. O PARFOR compõe o Plano de Metas e o Plano de Ações Articuladas, sendo daí a origem das iniciais “PAR” em sua sigla. A Portaria estabelece que as ações do PARFOR serão definidas por meio de acordos de cooperação técnica estabelecidos entre o

MEC, por meio da CAPES, e as secretarias de educação, buscando promover e organizar a formação de professores das respectivas redes (BRASIL, 2009b). Essa formação tem ocorrido nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), por meio do termo de adesão aos acordos de cooperação.

Sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Mororó (2011, p. 37) apresenta seus quatro pilares básicos: 1) expansão com qualidade por meio das universidades públicas; 2) o financiamento público e a gratuidade, por meio do regime de colaboração entre os entes federados; 3) a qualificação da formação ligada com as escolas públicas; e 4) discussão coletiva por meio da criação de fóruns estaduais.

Mororó (2011), no entanto, aponta três problemas para a efetivação dos princípios que regem a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, na qual o PARFOR está inserido. Primeiro, a insuficiência da oferta de cursos presenciais nas instituições públicas, bem como a sobrecarga para os professores destas instituições são fatores que poderiam permitir o avanço mercadológico do setor privado na formação docente, por meio da concessão de bolsas estudantis. O segundo fator apresentado também se relaciona com a mercantilização do ensino superior, em que a iniciativa privada não se contentaria em ficar de fora do financiamento destinado à formação de professores, afinal, grande parte dos professores formados no Brasil são egressos do setor privado. E, por fim, Mororó (2011) aponta a ausência de um Sistema Nacional de Educação que organize as ações do Estado, no que diz respeito às suas ações frente à Educação.

O interesse das Instituições de Ensino Superior Privadas sobre o PARFOR manifesta-se pouco tempo após seu surgimento. Souza (2014) realça que o decreto nº 7.219, de 2010, em seu artigo 11 mudou a redação do inciso II, artigo 9º do decreto nº 6.755, de 2009, possibilitando que instituições de qualquer dependência administrativa oferecesse turmas no programa. Assim, Souza (2014) mostra que das 52 Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a receber os recursos do PARFOR, em 2010, 44% eram particulares; contra 37% federais; e 19% estaduais. Esses dados corroboram justamente o avanço mercadológico apontado no parágrafo anterior.

Sobre o PARFOR propriamente, Vilas Boas (2017) ressalta que ele oferta cursos de primeira licenciatura, para professores atuantes na rede de ensino pública e não possuem a licenciatura; a segunda licenciatura, para professores licenciados que atuam em área distinta de formação; e formação pedagógica, nesse caso, para aqueles que têm formação em bacharelado e não são licenciados. Além disso, é importante apontar que o PARFOR é um programa emergencial, de caráter temporário, que busca atender aos docentes que estão em exercício há

pelo menos três anos na rede pública. Esse caráter temporário se manifesta na portaria citada, quando esta estabelece a entrada de alunos entre 2009 e 2011, no entanto, hoje sabemos que houve extensão e oferta de turmas após essa data.

Conforme Jesus (2014), até o ano de 2012, o PARFOR havia implementado 1920 turmas de licenciaturas em 397 municípios brasileiros, sendo que somente no referido ano, 54.000 professores da Educação Básica estavam frequentando as turmas do PARFOR. A autora ainda aponta que na Bahia, o PARFOR presencial contou com cursos em nove (9) IES, sendo federais, estaduais e interestaduais, como a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), por exemplo.

Outro grande passo para a formação de professores no Brasil, foi a lei nº 13.005/2014, que institui a Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal. A construção do PNE está diretamente ligada à realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010, tendo por tema "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação". Na CONAE (2010), vários setores da sociedade, associações educacionais e o poder público se fizeram presentes, buscando elaborar propostas que norteassem as políticas públicas educacionais no Brasil.

O PNE, como o próprio nome já o apresenta, é um plano, ou seja, aquilo que se projeta para a educação de todo o território nacional. Ele é formado por diretrizes, metas e estratégias que versam sobre todas as etapas, modalidades e níveis da educação. Vassoler (2019) enfatiza que as metas do PNE podem ser organizadas e agrupadas em sete grandes áreas, a saber:

> São vinte metas que podem ser agrupadas da seguinte forma: a) acesso e universalização da Educação Básica com qualidade, incluindo a alfabetização e a ampliação da escolaridade; b) redução das desigualdades e valorização da diversidade; c) valorização dos profissionais da educação; d) avaliação e seus sistemas; e) Educação Superior; e) regulamentação da gestão democrática e f) financiamento (VASSOLER, 2019, p. 3).

Nesse sentido, o PNE, por meio de suas mentas, torna-se uma referência na educação nacional, possibilitando a organização e o desenvolvimento da qualidade desta, visto que apresenta as orientações necessárias, com metas, objetivos e estratégias. Assim, este documento referência é apresentado como aquele que busca minimizar ou mesmo resolver os problemas existentes na educação nacional, dentre os quais, a formação de professores.

Dentre as 20 metas, a meta número 15 do PNE é de grande relevância para a formação de professores, já que expõe:

> META 15: em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a, *on-line*).

Vassoler (2019) apresenta esta meta e expõe o que já estava preconizado na LDB de 1996, enfatizando a importância do regime de colaboração entre os entes federados frente à formação de professores, porém, nem mesmo a lei que o instituiu conseguiu estabelecer a sua efetivação. Além disso, a autora evidencia que as repetições e ajustes presentes no PNE, somente apresentam um novo olhar sobre a formação de professores, mostrando nas metas o destaque para a formação continuada e a formação em serviço.

Outro ponto importante a se dizer aqui é o golpe de 2016, que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto. Este evento trágico afetou diretamente as políticas públicas educacionais, devido ao avanço do neoliberalismo e neoconservadorismo, personificado na figura do então presidente Michel Temer e do atual presidente Jair Bolsonaro.

Spigolon (2018) defende que a fragilização do Estado Democrático de Direito em meio a essa realidade histórica, perpassado pela defesa do capital financeiro e dos privilégios de pequenos grupos dominantes, que mercantiliza os direitos sociais e avessos aos avanços da Constituição Federal de 1988, cria um Estado Pós-democrático. A esse respeito, Spiglon (2018, p. 124, grifos do autor) declara que:

> [...] o significante “democracia” tem substituído a participação popular nas decisões políticas ao lado dos agentes estatais para a materialização dos direitos e garantias fundamentais por um conjunto de ações necessárias à repressão e à violência à população indesejada, à multiplicação dos lucros e à acumulação. O neoliberalismo e o recrudescimento das forças conservadoras estão conduzindo à era pós-democrática.

Militão (2022, p. 46), analisa o avanço do neoconservadorismo como um dos desdobramentos o nascimento da “nova direita”, para tanto, apresenta que a década de 1980 marca o nascimento desse movimento nos Estados Unidos, que acaba servindo de referência para outros países, como no caso do Brasil. Militão (2022) defende que a atuação da “nova direita” vem pautando a agenda de debates e de formação de políticas educacionais, como o caso do PNE (2014-2024) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após o Golpe de 2016 e a ascensão da extrema-direita, personificados no presidente Jair Bolsonaro, em 2018, houve uma articulação neoliberal-neoconservadora nas políticas de

formação de professores, por meio de portarias e demais normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2019, houve a implementação da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro daquele ano, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O parágrafo único do 1º artigo da Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelece a BNCC como referência para formação inicial de professores. O artigo 2º aponta que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, para que estes possam garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais da Educação Básica. Nesse mesmo sentido, o artigo 3º estabelece que "Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes." (BRASIL, 2019, p. 2). O foco na BNCC é tão central na BNC-Formação que esta estipula em seu artigo 11 que, das 3.200 (três mil e duzentas) horas destinadas à formação inicial de professores da educação básica, 50 % da carga horária, ou seja, 1600 (mil e seiscentas) horas são reservadas "para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos" (BRASIL, 2019, p.6).

Na sequência desse retrocesso neoliberal-neoconservador, Militão (2022) evidencia a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Sobre esta resolução, Militão (2022, p. 56, grifos do autor) salienta que:

> Diferentes acepções estão presentes na Resolução CNE/CP 1/2020 para se referir à formação continuada, temos: "formação continuada de professores da educação básica", "formação continuada de professores", "formação ao longo da vida", "formação ao longo da vida, em serviço", "desenvolvimento profissional docente", "formação continuada em serviço" e "formação permanente". Cabe destacar, que muitos destes termos não estabelecem relação de sinonímia. Indicia, a partir do emprego de concepções díspares, que seus elaboradores desconhecem a produção do campo científico, ou ainda, apropriam-se de expressões que traduzem a racionalidade crítica para expressar uma proposta assentada na racionalidade técnica.

Nesse sentido, concordamos com Militão (2022), quando a autora defende que, no contexto pós-golpe de 2016, a organização das políticas públicas esteve centralizada no interesse de entidades privadas, tendo no Conselho Nacional de Educação o meio de articulação

das entidades com setores governamentais, haja vista a mudança de eixo dessas orientações, antes centradas no Ministério da Educação (MEC).

Assim, consideramos que a implementação da Política Nacional, tal como outras regulamentações legais, é uma resposta do Estado Brasileiro às exigências dos organismos internacionais, que vê na formação docente um dos principais meios de formação da mão de obra qualificada para atender aos anseios da nova fase do capitalismo. Porém, fazemos questão de enfatizar que as últimas ações, pós-Golpe de 2016, estão promovendo uma aceleração da precarização da formação e do trabalho docente. Com essa afirmação não estamos descartando a importância da formação e qualificação dos profissionais da educação, principalmente, para a transformação da própria educação, como meio de superação do Capital, no entanto, estamos apontando que as políticas voltadas à formação e qualificação docente no Brasil estão diretamente atreladas às demandas do próprio Capital.

O Capital, por meio do Estado, sustenta a tese de que a educação é peça chave para a transformação social e econômica da sociedade; assim, a formação de professores é uma peça importante nesse jogo que compõe a qualidade educacional. No entanto, o que se percebe é que as políticas voltadas à formação de professores estão sustentadas no aligeiramento, na flexibilidade e na fragmentação, princípios que desestruturam a formação (VILAS BOAS, 2017). Ademais, a compreensão desse contexto político, social e histórico, identificando as nuances, ratifica a relevância de compreendermos a totalidade, nos valendo de suas partes.

## 3.3 PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICA EM TESES E DISSERTAÇÕES

Com o objetivo de ter um panorama a respeito do que vem sendo pesquisado sobre o PARFOR, fizemos um levantamento das teses e dissertações que possuem o foco na implementação do referido Plano, sobre o qual iremos expor os resultados que obtivemos. Esse levantamento possui relevância, pois a produção do conhecimento não se dá de forma isolada, ainda mais se tratando do conhecimento científico. É, antes de tudo, uma construção coletiva, por isso, a proposição de uma pesquisa exige ao pesquisador a inserção naquilo que já vem sendo trabalhado por outros pesquisados.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), os estudos do tipo revisão bibliográfica, “possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco”. É nesse sentido que destacamos a importância dessa etapa para esse estudo. O levantamento foi realizado em bancos digitais — Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O período delimitado para a busca foi entre os anos de 2009, ano de origem do PARFOR, e 2021, com vistas a maior ampliação na busca de produções que pudessem contribuir para nosso estudo.

Como descritores de busca foram utilizados os termos: “PARFOR”, “PARFOR” e “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”, digitados com essa grafia e entre aspas. Utilizamos o termo booleano *OR* (ou) entre cada termo, sendo que a pesquisa se deu de forma simultânea com os três descritores. Tanto no Catálogo da CAPES quanto na Biblioteca Digital optamos pela busca simples, tendo apenas a alteração “Todos os campos” para “Assunto”, tratando-se da BDTD. Buscamos a presença dos descritores nos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações. No total, foram identificadas 22 produções, destas 17 são dissertações (77%) e 5 são teses (23%).

**Quadro 3** — Produções científicas sobre o PARFOR (2009-2021)

| **Tipo de Produção** | **Total de Produção** | **Produção por Ano** | **Região do País em que está o Programa** |
|---|---|---|---|
| Teses | 05 | 2014 (1) | Nordeste |
| | | 2014 (1) | Centro-Oeste |
| | | 2015 (1) | Sudeste |
| | | 2016 (1) | Sudeste |
| | | 2017 (1) | Centro-Oeste |
| Dissertações | 17 | 2012 (1) | Norte |
| | | 2013 (1) | Centro-Oeste |
| | | 2015 (1) | Nordeste |
| | | 2015 (1) | Sul |
| | | 2016 (3) | Nordeste |
| | | 2016 (1) | Sul |
| | | 2016 (1) | Norte |
| | | 2017 (1) | Nordeste |
| | | 2018 (1) | Sudeste |
| | | 2019 (1) | Centro-Oeste |
| | | 2019 (2) | Nordeste |
| | | 2019 (1) | Sul |
| | | 2020 (2) | Nordeste |
| Total | 22 | | |

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Banco de teses e dissertações da CAPES e do IBICT (2022).

No banco de dados da BDTD/IBICT foi encontrado apenas um trabalho em nível de mestrado, que não foi identificado no banco da CAPES, nesse sentido, as demais produções identificadas apareciam repetidas nos bancos de dados citados.

Quanto às teses, notamos que há uma constância no número de produções entre 2014 e 2017, sendo que apenas o ano de 2014 conta com duas produções. Das cinco teses, duas foram defendidas em programas de pós-graduação do Sudeste e outras duas no Centro-Oeste; no Nordeste, apenas uma tese, já na região Norte e Sul não foi identificada nenhuma produção.

As dissertações estão melhor divididas quanto às regiões do Brasil, não havendo nenhuma região sem a identificação de produções científicas. Identificamos que houve uma elevação no número de produções entre os anos de 2012 e 2016, saltando de uma para cinco dissertações; apesar disso, houve uma diminuição em 2017 e 2018 com apenas um trabalho cada ano. Em 2019, novamente há um aumento para quatro dissertações, e em 2020, apenas duas.

Quanto à região do Brasil, identificamos que o Nordeste teve maior destaque no quantitativo de produções científicas em nível de mestrado sobre o PARFOR. Sobre isso, supomos que essa atenção dos programas de pós-graduação dessa região para o PARFOR se deu devido à importância que o referido plano teve no Nordeste, quanto à oferta de cursos. Com o menor quantitativo de produções em nível de mestrado, identificamos a região Sudeste com apenas um trabalho; na sequência, temos as regiões Norte e Centro-Oeste, com dois trabalhos cada. Por fim, a região Sul com três produções.

Outro dado importante se refere às universidades que os Programas de Pós-Graduação estão ligados. A seguir, apresentaremos as produções e a universidade em que o trabalho foi desenvolvido, bem como sua localização por estado da federação.

**Quadro 4** — Produção científica por estado, universidade e região

| Estado | Universidade | Número de produções | Total por região |
|---|---|---|---|
| BA | Universidade Federal da Bahia | 1 | 10 |
| | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | 1 | |
| | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | 3 | |
| | Universidade Católica do Salvador | 1 | |
| PI | Universidade Federal do Piauí | 1 | |
| MA | Universidade Federal do Maranhão | 1 | |
| CE | Universidade Federal do Ceará | 1 | |
| | Universidade Estadual do Ceará | 1 | |
| MS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | 3 | 4 |

| Estado | Universidade | Número de produções | Total por região |
|---|---|---|---|
| DF | Universidade de Brasília | 1 | |
| RJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | 1 | 3 |
| SP | Universidade Estadual de Campinas | 1 | |
| | Universidade de Sorocaba | 1 | |
| PR | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | 1 | 3 |
| SC | Universidade do Oeste de Santa Catarina | 1 | |
| RS | Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (FUVATES) | 1 | |
| PA | Universidade Federal do Pará | 1 | 2 |
| | Universidade Federal do Oeste do Pará | 1 | |

Fonte: elaborado pelo autor com dados do Banco de teses e dissertações da CAPES e do IBICT (2022).

O Quadro 4, ora apresentado, demonstra alguns pontos que consideramos relevantes, no que se refere à produção do conhecimento científico sobre o PARFOR. O destaque se manifesta no quantitativo de produções na região Nordeste, por meio de diversos Programas de Pós-Graduação, principalmente no estado da Bahia, com um total de seis trabalhos. Além disso, outro destaque feito a Bahia se deve ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com 3 trabalhos.

A região Centro-Oeste desponta como a segunda com maior quantitativo de produções, tendo três dos quatro trabalhos ligados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do seu Programa de Pós-Graduação em Educação. As regiões Sudeste e Sul apresentam, cada uma, três produções, sendo o estado de São Paulo aquele que possui maior quantidade, comparados aos demais estados das duas regiões citadas.

Quanto à região Norte do país, apenas duas produções foram identificadas, sendo estas ligadas à Universidade Federal do Oeste do Pará, um trabalho, enquanto que na Universidade Federal do Pará, há outra produção. Nos demais estados da região Norte não identificamos nenhuma produção científica, seja em nível de mestrado ou doutorado, que tratasse da implantação do PARFOR.

Um aspecto que merece nossa atenção é que grande parte das pesquisas que investigam a implantação do PARFOR estão ligadas às universidades públicas federais e estaduais, tendo apenas três pesquisas originárias de instituições privadas. O que ressalta a importância da universidade pública como instituição pioneira no desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, principalmente em se tratando de estudos na área educacional e na formação de professores.

Quanto ao objetivo dos estudos mapeados, foram os mais diversos possíveis. Alguns se debruçaram sobre a implantação de um curso específico (principalmente pedagogia); outros se dedicaram em investigar a implementação do PARFOR nos estados, tendo o regime de colaboração como eixo central de análise. Além disso, identificamos produções que analisavam a implementação do PARFOR em uma universidade específica.

Sobre o procedimento metodológico, identificamos o uso do levantamento bibliográfico, o qual consideramos básico em qualquer estudo; a análise documental e de dados; além do uso de instrumentos de coleta de dados como o questionário e a entrevista. Procedimentos que são bastante utilizados em pesquisas qualitativas.

Quanto às conclusões pudemos identificar por unanimidade nos estudos as fragilidades e problemas vivenciados por coordenadores, professores e alunos-professores na implementação e operacionalização do PARFOR nos mais diversos estados do Brasil. Fragilidades tais como a falta de colaboração entre os entes federados (principalmente os municípios); dificuldade em liberar os alunos-professores, bem como o não custeio dos transporte, alimentação e hospedagem, são alguns dos problemas identificados.

Além disso, alguns estudos apontaram como adversidade as questões estruturais, como a precarização do espaço de realização das aulas e falta de acesso à internet. Por fim, alguns estudos apontam a importância do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na efetivação do regime de colaboração, destacando maior ou menor efetividade, a depender de cada realidade pesquisada.

Diante do exposto, consideramos que este levantamento das teses e dissertações consolidou nossa percepção acerca da importância de investigar e analisar as políticas públicas, principalmente voltadas à formação docente, apontando pontos exitosos e fragilidades, para o aperfeiçoamento da política, de modo que possibilite melhor efetividade dessa política. Além disso, consideramos que o levantamento nos possibilitou ampliar bastante o horizonte quanto aos caminhos a serem percorridos nesta pesquisa, identificando similaridades e distanciamentos, como isso, ser possível desenvolver com qualidade essa investigação.

# 4 A ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR NA UFRB

Nesta seção sobre como está organizado o PARFOR na UFRB, descrevendo a sua estrutura, bem como o processo de sua implementação na instituição. Como fonte dos dados, recorremos aos documentos reunidos, aos questionários aplicado aos docentes, e às entrevistas realizadas com os coordenadores do PARFOR. Inicialmente, descrevemos os cursos ofertados pelo PARFOR, no contexto de sua implementação; posteriormente, tratamos dos números de vagas, ingressos e concluintes desses cursos. Por fim, trazemos a parte que trata do perfil dos participantes do programa (discentes, docentes e coordenadores). A presente seção se inicia com a descrição dos cursos de licenciaturas do PARFOR.

## 4.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA DO PARFOR DA UFRB NO PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Apresentaremos, a seguir, um panorama geral dos cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR da UFRB, durante o período que definimos como de implementação do programa. Para tanto, iremos considerar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) como documentos que organizavam e norteavam a instituição, organização e funcionamento desses cursos. Para melhor compreensão, faremos uma abordagem mais descritiva, seguindo a ordem de implementação destes, nesse caso, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Pedagogia. Além disso, ao analisar os PPCs, selecionamos as competências e habilidades que mais se aproximavam da perspectiva de formação voltada ao modo de produção capitalista, visto que as demais eram muito específicas das áreas de formação de cada curso. Assim, buscamos analisar as que apresentavam aspectos ligados à adequação às necessidades impostas por este modo de produção, como flexibilidade, passividade e a constante capacitação do trabalhador.

### 4.1.1 Curso de Licenciatura em Matemática

O curso de Licenciatura em Matemática foi o primeiro do PARFOR a ser implementado na UFRB. Iniciado no segundo semestre de 2009, sendo executado na cidade de Cruz das Almas, Bahia, durante toda sua vigência. O presente curso funcionava na modalidade

semipresencial, já que além das atividades presenciais, também havia aquelas realizadas por meio do sistema digital Moodle.

Na distribuição da carga horária, o PPC do curso apresenta a seguinte disposição: os componentes obrigatórios somavam 2.278 horas; o estágio, por sua vez, possuía a carga horária de 408 horas; e as atividade complementares 204 horas, totalizando 2.890 horas totais para que os professores cursistas pudessem receber a titulação. Quanto ao regime de matrícula, este era modular[13].

A concepção didático-pedagógica está pautada no eixo "competências-habilidades", pois o apresenta como fio norteador para a formação do professor de matemática. Dentre as diversas competências elencadas no PPC, destacamos as seguintes: 1) Ter domínio na gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino da Matemática.; 2) Estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; e 3) Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente.

Nas três competências-habilidades que destacamos, percebemos a atenção dada às TICs no processo de formação de professores, já que diante das demandas impostas pelo capitalismo, os cursos de licenciatura são obrigados a se adequar a essa nova exigência do mercado. Aqui, identificamos a exigência da interdisciplinaridade como uma competência que o professor de matemática deveria alcançar no seu processo formativo, de forma que o torne um sujeito mais dinâmico e flexível, para as novas realidades de constante mudanças impostas pelas exigências da sociedade capitalista, já que o professor é o responsável pela formação do capital humano, que, por sua vez, passaria a desenvolver essa flexibilidade tão necessária no modo de produção capitalista. A terceira competência destacada reflete justamente aquela crítica que fizemos às duas anteriores, pois, se ao formar o profissional ele deve "perceber a prática docente de matemática" como um processo carregado de incertezas e conflitos, busca-se, com isso, a formação de um profissional maleável aos interesses mercadológicos do capital, fazendo com que este se torne mero instrumento de formação de mão de obra.

[13] O regime de matrícula modular (nome que consta nos três PPCs) dos cursos do PARFOR da UFRB se distinguia da modalidade semestral, pois, nesta última, o aluno possui a flexibilidade de cursar os componentes curriculares sem necessariamente seguir uma linearidade, ou seja, nos cursos regulares os alunos podem cursar componentes fora dos seus semestres, com exceção das disciplinas que possuem algum pré-requisito. No PARFOR da UFRB não havia essa possibilidade, visto que o aluno deveria seguir semestralmente aquele módulo com os componentes curriculares pré-definidos

Ao mesmo tempo que o PPC apresenta tais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo professor, o documento também expõe a criatividade, o senso crítico, a analiticidade e a postura reflexiva como fundamentais na formação dos professores de matemática. Ao nosso ver, há uma contradição nessa concepção de formação, dado que, se esses últimos aspectos são centrais, como de fato são, eles não condizem com a perspectiva apresentada nas três competências por nós elencadas anteriormente, as quais apresentam certa tendência à passividade e à conformidade demandadas ao docente por uma sociedade de economia capitalista. Mészáros (2008, p. 35) aponta que essa conformidade e passividade fazem parte da lógica burguesa de formação, ao argumentar que

> A educação institucionalizada, especialmente nos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Nesse sentido, o autor sinaliza que há na formação, dentro da sociedade capitalista, duplo objeto, sendo o primeiro voltado à aquisição de conhecimentos para fazer girar as engrenagens da máquina produtiva do capitalismo, enquanto que a segunda busca transmitir e gerar valores de passividade, conformidade e adaptação aos interesses capitalistas.

O PPC apresenta três Eixos Formativos, a saber: 1) Formação específica dos saberes da Matemática e áreas afins, 2) Formação para a Docência e 3) Formação Profissional: estágio e pesquisa. As disciplinas do eixo 1 consistem nas diversas áreas da Matemática, tais como aritmética, álgebra, geometria e análise; As disciplinas do eixo 2 são caracterizadas pela articulação dos saberes da Matemática com saberes de outras áreas, tais como, educação, psicologia e filosofia; o eixo formativo 3 articula os saberes dos dois eixos anteriores, fazendo com que o professor cursista torne empírico aquilo que aprendeu ao longo do processo formativo, por meio do estágio e da pesquisa; entretanto, o PPC não apresenta a carga horária correspondente a cada eixo formativo.

Sobre as formas de avaliação, o PPC do curso de Licenciatura em Matemática expõe que estas não são e nem devem ter um caráter punitivo. A esse respeito, o documento apresenta que

> A avaliação deve estar articulada coerentemente com os objetivos estabelecidos no projeto e visa, também, diagnosticar possíveis imprecisões ou mesmo estabelecer adequações às mudanças que venham a ocorrer durante o percurso. Sendo assim, a avaliação deve ser: contínua, formativa e personalizada, estabelecendo-se no conjunto de ações como um elemento do processo de ensino-aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de

> nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las (BRASIL, 2009a, p. 24).

Dentre os instrumentos avaliativos, identificamos: 1) frequência, atividades e trabalhos escolares; e 2) avaliações parciais de trabalhos escolares e exames finais.

Além de apresentar a estrutura e organização do presente curso, consideramos necessário fazer algumas ponderações comparando-o com outros cursos de Licenciatura em Matemática existentes na UFRB, para isso, recorremos aos PPCs destes.

A UFRB possui atualmente dois cursos de Licenciatura em Matemática. O primeiro está ligado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), na modalidade EaD, com carga horária total de 3.328 horas, com 438 horas a mais que a licenciatura em Matemática ofertada pelo PARFOR; tendo o seu funcionamento autorizado em 2013. Atualmente, são ofertadas 300 vagas anuais, sendo 150 vagas por semestre, com funcionamento integral (diurno/noturno). Além disso, o referido curso conta com algumas cidades/polos como: Capim Grosso, Ipirá, Itabuna, Macaúba, Rio Real, Sapeaçu, Teodoro Sampaio e Vitória da Conquista (UFRB, 2019). Por seu caráter EaD, o curso é ofertado por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na plataforma digital *Moodle/*UFRB.

A segunda licenciatura está ligada ao Centro de Formação de Professores (CFP), na modalidade presencial, e com carga horária total de 3.328 horas, ou seja, com 438 horas a mais do que no curso ofertado pelo PARFOR. Consta no PPC que a portaria de reconhecimento do curso é do ano de 2007, assim, a UFRB já contava com um curso regular de licenciatura em Matemática antes do curso ofertado pelo PARFOR, em 2009. O curso regular passou uma reformulação em 2018–2016, para atender a normativa interna da UFRB, nesse caso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019), bem como as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Entretanto, não conseguimos ter acesso ao PPC anterior do curso regular, para fazermos a comparação entre possíveis semelhanças com o curso de Matemática ofertado pelo PARFOR. No curso regular de licenciatura em Matemática são ofertadas 50 vagas semestralmente, totalizando 100 vagas anuais.

Além de ter como público alvo a formação inicial daqueles que não atuam como docente, os dois cursos descritos anteriormente possuem como regime de matrícula semestral, distintamente do PARFOR que era modular.

### 4.1.2 Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza teve início o seu funcionamento no primeiro semestre de 2010, o qual passou a ser ofertado na cidade de Cruz das Almas. Esta licenciatura funcionava na modalidade presencial, por regime de matrícula modular, com a habilitação para 1ª licenciatura. Possuindo uma carga horária total de 2.818 horas, esta estava organizada em 2.210 horas de componentes curriculares obrigatórios, 408 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares.

A concepção didático-pedagógica apresentada no PPC também se baseia no eixo competências e habilidades. Assim como fizemos anteriormente na Licenciatura em Matemática, apresentaremos algumas destas competências fazendo algumas ponderações sobre elas.

Distintamente do curso de Licenciatura em Matemática, o PPC de Ciências da Natureza faz a diferenciação do que seria as competências e as habilidades. Por apresentar vinte e seis (26) habilidades, detemo-nos a analisar apenas as três (3) competências apresentadas no documento, sendo estas: 1) Compreender a natureza como um sistema dinâmico e o ser humano, em sociedade, como um de seus agentes de transformações; 2) Compreender a saúde como bem pessoal e ambiental que deve ser promovido por meio de diferentes agentes, de forma individual e coletiva; e 3) Diagnosticar problemas, formular questões e propor soluções em face de conhecimentos das ciências naturais em diferentes contextos.

Percebemos que ao propor a compreensão da relação homem e natureza, considerando as transformações que o ser humano realiza na natureza, a primeira competência selecionada por nós, poderia, a nosso ver, possibilitar uma formação crítica do professor, pois este poderá, na sua prática cotidiana, trabalhar os conhecimentos estabelecendo relações e conexões entre a teoria, a prática e a ação. A segunda competência destacada, busca integrar o ser humano ao ciclo biológico, ao associar a saúde individual como a saúde da biodiversidade, no entanto, essa interação deveria ser promovida por vários agentes, inclusive o professor, para que sua prática pudesse promover essa interação homem e natureza. Por fim, a última competência propõe uma visão crítica do professor, para que este, considerando os conhecimentos nas ciências naturais, proponha soluções para as diversas realidades, inclusive no seu contexto.

Quanto à avaliação dos discentes (professores cursistas), o PPC estabelece que deve ser contínua, formativa e personalizada. Assim, o processo avaliativo era visto como instrumento que “permite conhecer o resultado de ações diárias”, ou seja, não tendo como objetivo precípuo a punição. Como instrumentos avaliativos, o PPC apresenta os seguintes: 1) a apuração das frequências às aulas, atividades e aos trabalhos escolares; 2) a atribuição de notas aos alunos em avaliações parciais por meio de trabalhos escolares e no exame final. Estes elementos mais

descritivos consideramos fundamentais para podermos ter uma compreensão da organização destes cursos que estão em análise, por meio dos PPCs.

Atualmente, a UFRB possui dois cursos correlatos em área de conhecimento ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, ofertado pelo PARFOR, nesse caso, a Licenciatura em Ciências Biológicas e o Bacharelado em Ciências Biológicas, ambos ofertados pelo Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), em Cruz das Almas. Os dois cursos citados iniciaram suas atividades em 2008, dois (2) anos antes do curso ofertado pelo PARFOR; entretanto, ao ser implementado pelo PARFOR, não havia nenhum curso de Licenciatura em Ciência da Natureza, na UFRB.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui uma carga horária total de 2818 horas, semelhante ao curso ofertado pelo PARFOR; além disso, conseguimos identificar a semelhança na distribuição da carga horária no Estágio Supervisionado, com 408 horas, e nas atividades complementares, com 200 horas. O que há de diferente entre o curso do PARFOR é que nele há uma fragmentação na carga horária das disciplinas teóricas, sendo 1972 horas de componentes curriculares obrigatórios e 238 horas de eletivas. Quanto à oferta de vagas, são ofertadas quarenta (40) por semestre, um total de oitenta (80) por ano.

Neste curso a concepção didático-pedagógica apresentada no PPC também se baseia no eixo competências e habilidades, mas, distintamente do curso de Ciências da Natureza, não há uma diferença entre estas, totalizando doze (12) competências e habilidades. Dentre estas, destacamos as seguintes: 1) portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; 2) atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes áreas do conhecimento e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo; e 3) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.

Ao analisarmos estas competências/habilidades, identificamos, na primeira, que destacamos uma proposição à conscientização do professor sobre o seu papel na formação cidadã dos alunos, inclusive desenvolvendo uma formação que valorize os aspectos socioambientais. Na segunda e terceira competência, no entanto, há uma proposição de adaptação dos professores para atender as mudanças do mundo produtivo, ou seja, atendendo as necessidades capitalistas; prova disso, pode ser percebida na terceira competência/habilidade quando se propõe que o profissional, ao buscar o desenvolvimento profissional, deve adotar uma postura flexível e de disponibilidade frente às mudanças no exercício profissional, para

isso, seguindo as sugestões sindicais ou corporativas. Entretanto, ao se propor esse tipo de flexibilidade, há uma forte tendência para que interesses estruturais do modo de produção capitalista prevaleçam, fomentando assim as adaptações necessárias do professor a estes interesses.

Este PPC apresenta os objetivos das avaliações para o curso de Ciências Biológicas, sendo estes: 1) estimular a busca do conhecimento por parte dos estudantes; 2) atuar como instrumento de verificação do aprendizado dos estudantes durante o processo ensino-aprendizagem; 3) estimular o trabalho em grupo; 4) possibilitar a interação entre os estudantes na busca de soluções para problemas simulados; e 5) fornecer dados para que o professor detecte deficiências no processo ensino-aprendizagem. Possuindo como avaliações a atividade escrita, atividades práticas (como as realizadas em laboratórios), atividades de campo (aula de campo) e seminários.

No bacharelado, entretanto, há uma configuração distinta, visto que não está voltada para a formação de professores. Com a oferta semestral de quarenta (40) vagas, este curso possui uma carga horária de 3550 horas, divididas em 2346 horas de disciplinas obrigatórias, 408 horas de eletivas, 120 horas de atividades complementares e 408 horas de estágio supervisionado.

A concepção didático-pedagógica apresentada no PPC se baseia também eixo das competências e habilidades, sendo um total treze (13). Destas, destacamos as seguintes: 1) utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; 2) desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; 3) atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo; e 4) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.

Conseguimos identificar duas competências/habilidades idênticas às do curso de licenciatura, neste caso, as duas últimas; além destas, a primeira propõe uma formação que incentive a compreensão e a transformação do contexto sócio-político, bem como as relações na qual a prática profissional está inserida, no entanto, o PCC não deixa claro se essa transformação é favorável ao modo de produção capitalista ou para sua superação, no nosso entender, há uma inclinação aos anseios do capital, visto que na segunda

competência/habilidade se propõe um aperfeiçoamento das formas de atuação profissional com vistas à inserção do bacharel no mercado de trabalho, que segundo o próprio PCC está em contínua transformação. Nesse sentido, a perspectiva formativa anunciada neste documento é aquela apontada por Mészaros (2008), que apresentamos anteriormente, de conformidade e de adaptação às necessidades do capitalismo.

A respeito das avaliações, o PPC apresenta que estas devam ser exercidas como uma ferramenta que possibilite o crescimento e a formação do estudante. Tal como no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, conseguimos identificar os cinco (5) objetivos da avaliação, que apresentamos anteriormente. Dentre as atividades avaliativas, o PPC apresenta: avaliações escritas, avaliações práticas (realizadas em laboratórios), avaliações de campo e seminários, sendo os mesmos modelos apresentados no PPC da Licenciatura de Ciências Biológicas.

A intenção ao apresentar estes dois cursos foi a de os comparar, na área das ciências naturais e/ou biológicas, com o curso que foi ofertado pelo PARFOR, uma vez que é exigência da CAPES que os cursos do PARFOR a serem oferecidos pelo programa tenham seus correspondentes entre os cursos oferecidos pela instituição regularmente.

### 4.1.3 Curso de Licenciatura em Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia teve início e funcionamento no segundo semestre de 2010, na cidade de Cruz das Almas. Tal curso funcionava na modalidade presencial, com regime de matrícula modular e funcionamento noturno. Possuindo uma carga horária total de 2.916 horas, esta estava organizada em 2.516 horas de componentes curriculares obrigatórios, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares. O que chama a atenção é que este PCC foi elaborado em 2010, após a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Nesta resolução se estabelece como carga horária mínima 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas na seguinte configuração:

> 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teórico-

> práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006b, p. 4).

Considerando o que estabelece a Resolução do CNE e o que consta no PCC, há uma informidade com a normativa, visto que das 2800 horas previstas como mínimas pelo CNE para as atividades formativas há um déficit de 284 horas no PPC no curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR. Apesar dessa redução, o documento não aponta nenhuma justificativa sobre o motivo da redução, muito embora cite a Resolução nº 01/2006 do CNE como base legal que orientava o presente curso. Assim, houve uma supressão da orientação normativa no que se refere à carga horária mínima no curso de Pedagogia do PARFOR, ao ser elaborado o seu PPC.

A concepção didático-pedagógica apresentada no PPC também se baseia no eixo competências e habilidades, como nos dois cursos descritos anteriormente. Nesse sentido, após a leitura da documentação em questão, selecionamos algumas das competências/habilidades para podermos analisar a concepção didático-pedagógica do curso, já que estas são apresentadas como constituidoras da identidade do pedagogo. Ao todo são seis (6) competências/habilidades, de forma que não são apresentadas de forma distinta, mas como uma coisa só. Duas (2) das competências/habilidades tinham por foco a questão da gestão das instituições de ensino, bem como função de coordenação das ações pedagógicas nas escolas.

As outras quatro (4) focam nas ações e práticas do pedagogo no contexto de ensino-aprendizagem, um exemplo é a competência/habilidade número 2: reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; ou no contexto socio-histórico no qual está inserido, como a competência/habilidade número 4: identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. Esta competência/habilidade em questão possibilitaria, no nosso entender, uma compreensão crítica da realidade escolar, social e história na qual o profissional da pedagógica esteja inserido. Segundo o PPC, o curso de Pedagogia buscou beneficiar

> tanto aos professores sem licenciatura que carecem de uma formação inicial em nível superior para o exercício da docência, mas estão atuando na escola, quanto àqueles que farão uma segunda licenciatura, dando-lhes uma formação específica para dar conta das especificidades das demandas de gestão e supervisão em perspectivas teórico-práticas dos processos de ensino-aprendizagem nas séries iniciais (BRASIL, 2010b, p. 10).

No que se refere à avaliação, o PPC a apresenta como um processo de apreciação e julgamento do rendimento acadêmico dos alunos, com o objetivo de diagnóstico, não tendo um caráter punitivo. Como instrumentos avaliativos, o PPC expõe os seguintes: 1) a apuração das frequências às aulas, atividades e aos trabalhos escolares; e 2) a atribuição de notas aos alunos em avaliações parciais mediante trabalhos escolares e no exame final.

Sobre a existência de cursos regulares de pedagogia atualmente, conseguimos identificar quatro (4) cursos. Destes, dois (2) estão vinculados ao Centro de Formação de Professores (CFP), um (1) diurno e outro de noturno, o terceiro ligado ao CFP e ligado ao PARFOR da UFRB, porém, executado em um polo externo à Universidade, nesse caso, na cidade de Castro Alves. O quarto Curso é de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, também ligado ao PARFOR da UFRB, mas que está vinculado ao Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), localizado no município de Feira de Santana.

O curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno teve seu reconhecimento por meio de Portaria MEC, em 29 de julho de 2005. O público-alvo são alunos egressos do Ensino Médio, que ingressam por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A carga horária total do curso é de 3.500 horas, sendo distribuída em 2.737 horas de componentes curriculares obrigatórios; 357 horas de componentes curriculares optativos: perspectiva eletiva; 306 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares. Quanto ao eixo formativo, identificamos que o PPC deste curso possui as mesmas competências/habilidades presentes no PPC do curso de Pedagogia do PARFOR.

A Licenciatura em Pedagogia Noturna ligada ao CFP também tem como público-alvo o mesmo perfil citado anteriormente, e possui a mesma forma de ingresso. Sua carga horária total é de 3.194 horas, sendo distribuídas na seguinte configuração: 2.737 horas de componentes curriculares obrigatórios; 357 horas de componentes curriculares optativos: perspectiva eletiva; 323 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares. No PPC deste curso conseguimos identificar as mesmas competências/habilidades existentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia anteriormente descritos. Nesse sentido, houve uma padronização dos eixos formativos, tanto nos cursos de regulares Pedagogia do CFP, quanto do PARFOR, que acontecia em Cruz das Almas. Possivelmente, aqueles dois serviam de base para este, haja vista que sua criação foi posterior.

Sobre o curso de Pedagogia que funciona na cidade de Castro Alves, onde a UFRB não tem *campus*, o documento que organiza o funcionamento e dá as diretrizes necessárias para seu funcionamento, nesse caso o PPC, é o mesmo do curso regular de Pedagogia (diurno) do CFP. Não conseguimos localizar no sítio eletrônico da UFRB (aba PARFOR) outra documentação,

apenas o PPC da Licenciatura Regular em Pedagogia (diurno) do próprio Centro de Formação de Professores. Logo, por não haver um PCC direcionado à licenciatura em Pedagogia do PARFOR em Castro Alves, mas apenas uma mera utilização de uma documentação já pronta, consideramos haver uma descaracterização deste curso, visto que embora seja direcionado a professores que já atuam na rede regular de ensino, é um curso configurado para alunos egressos do Ensino Médio, não há, portanto, uma consideração às necessidades formativas, didáticas e pedagógicas do público atendido.

Outro ponto relevante aqui é o fato de que não conseguimos identificar uma ligação direta e/ou continuidade entre o PARFOR iniciado em 2009, na cidade de Cruz das Almas, e essa turma de Castro Alves, ligada ao CFP e, pelo que nos consta, teve seu início em 2018, conforme documentação disponível no sítio eletrônico da própria instituição. Entretanto, é necessário apontar que sendo o PARFOR um programa especial e emergencial, não há necessariamente a obrigatoriedade de continuidade entre as turmas, diferentemente dos cursos regulares.

Quanto à Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, o curso foi sediado no município de Feira de Santana, no CETENS. Seu público-alvo foi de professores da rede pública de ensino que residissem ou trabalhassem em escolas do campo. O curso iniciou suas atividades em 2015, com a oferta de trinta (30) vagas, com a mesma quantidade no ano seguinte, totalizando sessenta (60) vagas no total. Consta no PPC do referido curso que este faz parte do PARFOR. O curso é sustentado pelos princípios da Pedagogia da Alternância, coadunados com os pressupostos da Educação do Campo. Além disso, o curso possui a carga horária total de 3.456 horas, organizada em: 3.154 horas de componentes obrigatórios; 400 horas de estágio supervisionado; 102 horas de componentes optativos; e 200 horas de atividades curriculares complementares. Seguindo o modelo de oferta de matrícula dos primeiros cursos do PARFOR, este também segue a oferta modular. O curso segue o eixo formativo das competências/habilidades, tendo três segmentos centrais, a saber: 1) Docência na Educação Básica e Superior; 2) Gestão de Processos Educativos Escolares; e 3) Docência e Gestão de Processos Educativos e Sociais nas Comunidades e Assentamentos Rurais. Nesse sentido, percebemos que esta licenciatura possui distinções das demais licenciaturas ofertadas pelo PARFOR, principalmente por possuir diretrizes voltadas a uma formação específica e uma para público-alvo específico.

Este curso em questão teve seu PPC elaborado em 2014. Entretanto, naquilo que conseguimos verificar, por meio do próprio PCC, foi identificado que o curso, apesar de fazer

parte do PARFOR, não possui qualquer relação com os cursos ofertados em Cruz das Almas. O próprio PCC apresenta que o referido curso

> [...] é uma proposta que emerge no âmbito dos movimentos sociais e sindicais do campo, articulada com o coletivo que compõe o Núcleo da Educação do Campo da UFRB, que envolve os docentes do Centro de Formação de Professores – CFP e do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade - CETENS empenhados no processo de construção e implantação de um Centro de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UFRB (BRASIL, 2014c, p. 4).

O curso em questão partiu de uma iniciativa de docentes do CFP, do CETENS e de movimentos sociais e sindicais ligados à luta campesina, não sendo possível identificar uma ligação com os cursos, à época, existentes em Cruz das Almas.

A seguir, apresentaremos um panorama geral sobre o PARFOR, principalmente sobre as ofertas, turmas e quantitativo de concluintes. Vale ressaltar que tivemos uma enorme dificuldade na obtenção da totalidade destes dados, o que gerou as lacunas presentes na Tabela 1, apresentada a seguir.

## 4.2 PARFOR: OFERTAS DE VAGAS E ORGANIZAÇÃO

O PARFOR foi implementado em 2009, inicialmente, com o curso de licenciatura em matemática, na modalidade modular, e em 2010, com os cursos de licenciatura em ciências da natureza e licenciatura em pedagogia, também na mesma modalidade. Todos os cursos foram ofertados na cidade de Cruz das Almas, BA. A, Tabela 1, a seguir apresenta a disposição de vagas ofertadas entre 2009 a 2011, anos de criação dos cursos.

**Tabela 1** — Previsão de ofertas de vagas do PARFOR/UFRB

| Curso | Tipo de Formação | Oferta inicial | Vagas 2009.2 | Vagas 2010.1 | Vagas 2010.2 | Vagas 2011.1 | Vagas 2011.2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Licenciatura em Matemática | Primeira licenciatura | 400 vagas | 100 | 150 | 150 | 50* | 50* |
| Licenciatura em Ciências da Natureza | Primeira licenciatura | 200 vagas | - | 100 | 50 | 50 | - |
| Licenciatura em Pedagogia | Primeira licenciatura | 300 vagas | - | - | 100 | 100 | 100 |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

*Quanto à oferta de vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática, se considerarmos o que está preconizado no PPC a oferta/compromisso foi atendida, em 2010. Entretanto, com a quantidade insuficiente de validados e matriculados, um documento de oferta de vagas e vagas preenchidas, elaborado pela Coordenação Institucional do PARFOR, aponta que foi necessário fazer mais duas entradas, assim pensadas: 50 vagas em 2011.1 e 50 vagas em 2011.2.

Quanto à oferta de vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática, se considerarmos o que está preconizado no PPC, a oferta foi concluída, conforme o catálogo do curso: “Vagas oferecidas: 400 vagas, distribuídas da seguinte forma: 100 vagas para 2009 e 300 vagas para 2010” (UFRB, 2009a, p. 4). Entretanto, com a quantidade insuficiente de matriculados, a coordenação optou por fazer mais duas entradas, assim organizadas: 50 vagas em 2011.1 e 50 vagas em 2011.2.

Ao analisar o quantitativo de vagas em todos os cursos percebemos a grande disponibilidade de oferta, no entanto, ao equipararmos com os dados de ingressantes, percebemos uma distorção no fator vaga/preenchimento. Um exemplo dessa distorção se manifesta nas três turmas de curso de licenciatura. O número de matriculados é baixo se comparado à oferta de vagas, conforme se pode ver a seguir, na Tabela 2. Vale ressaltar que as tabelas foram elaboradas com base na documentação fornecida por ex-coordenadores institucionais do PARFOR e por alguns dados fornecidos pela PROGRAD da UFRB, por planilha Excel fornecida por *e-mail*.

**Tabela 2** — Ofertas, preenchimentos e concluintes no PARFOR/UFRB (Curso de Licenciatura em Matemática)

| **Curso: Licenciatura em Matemática** | | | |
|---|---|---|---|
| **Vagas ofertadas por semestre** | | **Matrícula inicial** | **Ano/semestre que teve algum concluinte** |
| 2009.2 | 100 vagas | 34 ingressantes | 0 concluinte |
| 2010.1 | 150 vagas | 41 ingressantes | 0 concluinte |
| 2010.2 | 150 vagas | 34 ingressantes | 0 concluinte |
| 2011.1 | 50 vagas | 0 ingressantes | 0 concluinte |
| 2011.2 | i* | i* | i* |
| 2012.1 | 50 vagas | 0 ingressante | 1 concluinte |
| 2012.2 | i* | 0 ingressante | 9 concluintes |
| 2013.1 | i* | 0 ingressante | 48 concluintes |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).
i* A documentação fornecida não apresenta este dado.

Percebe-se, assim, que a primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR na UFRB obteve um preenchimento de 34% das vagas, enquanto que na segunda turma o quantitativo de ocupação foi de cerca de 27%, aproximadamente. Na terceira turma (última da oferta original preconizada no PPC) a porcentagem foi menor ainda, cerca de 22% das vagas ocupadas, aproximadamente. Os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) também nos apontam que houve um interesse da coordenação institucional e do curso de Matemática em ofertar duas turmas com cinquenta (50) vagas cada, em 2011, entretanto, diante da baixa procura pelo curso e consequente não preenchimento das vagas no semestre de 2011.1, a nova turma foi ofertada apenas em 2012.1. Porém, o que se percebe nos

dados é que em nenhuma das duas ofertas as vagas foram preenchidas. A CAPES determina um quantitativo mínimo para a abertura de uma nova turma, conforme o Manual Operativo do PARFOR, “7.6 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos. 7.6.1 Excepcionalmente, será admitida formação de turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados” (BRASIL, 2014b, p. 6).

O Manual Operativo, ao trazer a determinação da CAPES, estabelece o número mínimo de trinta (30) alunos, como pré-requisito para abertura de novas turma, havendo a possibilidade de oferta com no mínimo vinte (20) alunos, em casos excepcionais. Em um relato da CC-02, ela sinaliza que após a oferta das primeiras turmas, a procura pelo curso de Ciências da Natureza e Matemática era muito baixa, conforme segue:

> Com o término do curso de ciências em 2013, a demanda por busca de vaga era muito baixa, daí a coordenadora institucional falou que não valeria a pena a gente mudar o PPC para um curso que provavelmente seria extinto, a mesma coisa aconteceu com matemática (CC-02, informação verbal).

Outro dado relevante apresentado na documentação do curso de Matemática é que foram ofertadas quinhentas (500) vagas no total, entre os anos de 2009 e 2012, porém, apenas cento e nove (109) delas foram preenchidas, ou seja, aproximadamente 22% do total da oferta. Quando partimos para o quantitativo de alunos que finalizaram o curso, o número ainda é menor, pois das cento e nove (109) matrículas inicias, apenas cinquenta e oito (58) alunos concluíram o curso, conforme os dados da PROGRAD. Ou seja, dos que ingressaram o curso de Licenciatura em Matemática, apenas 53% obtiveram o certificado de conclusão. Ao todo, foram ofertadas cinco (5) turmas, mas efetivamente o curso contou com apenas três (3), provavelmente devido à baixa adesão.

Vele ressaltar que, em 2009, é publicado o Decreto 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a rede pública de ensino possuía uma carência considerável de professores na área das ciências da natureza e exatas, precisamente no Ensino Médio, com as disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática, como demonstra o relatório Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais, publicado em 2007 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A esse respeito, Neto e Torres (2017, p. 114), salientam que:

> [...] a questão da formação docente demandava uma política de alcance nacional, que pudesse apoiar a formação de quadros qualificados para o exercício da docência. Nota-se, portanto, que diversos setores – normativas legais, especialistas e pesquisadores da área e iniciativas da sociedade civil – apontaram para a necessidade de uma proposta verdadeiramente articulada e

> abrangente de formação docente e valorização do magistério da Educação Básica, o que se daria por meio da instituição de uma Política Nacional. Assim, a estrutura da Capes foi modificada e tal política passou a ser implementada por meio de Programas lançados e financiados pela coordenadoria via editais, junto às Universidades e articulados com os estabelecimentos de ensino dessa etapa de escolarização. Um de seus programas mais expoentes foi o Parfor.

Assim, a Política Nacional, e por consequência o PARFOR, nascem como uma ação do Governo Federal para sanar o déficit de professores nas redes de ensino, como estabelece o próprio Decreto 6.755/2009 em seu artigo 3º parágrafo IV, que traz entre os objetivos da referida política: identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

No que se refere ao funcionamento, as aulas do curso de Licenciatura em Matemática ocorriam uma (1) vez por mês, de segunda a sábado, nos turnos matutino e vespertino, ou seja, o curso tinha um caráter diurno e havia uma semana intensiva com atividades presenciais, que funcionavam nessa configuração devido às questões logísticas da própria Universidade. Se os três cursos funcionassem nos mesmos dias e turnos, a instituição não disporia de salas em número suficiente para o seu funcionamento.

Além disso, os cursos do PARFOR possuíam particularidades, “pois, trata-se de um curso voltado para professores que já ensinam matemática na Educação Básica, mas, que não possuem a habilitação necessária. Contudo, é imprescindível considerar a experiência advinda da prática vivenciada por estes professores” (BRASIL, 2009, p. 3). Assim, na sua origem, o curso surge como essa proposta atenta à formação do professor que já atua, compreendendo sua realidade e características próprias, distinto de um aluno egresso do Ensino Médio que ingressa num curso regular.

O segundo curso que apresentaremos dados correlatos é o de Licenciatura em Ciências da Natureza. Em seu PPC, havia a intenção inicial de ofertar 200 vagas, conforme disposto: “200 vagas (100 vagas para 2010 e 100 vagas para 2011)” (BRASIL, 2010a, p. 5). Com a formação voltada para atuação em apenas uma etapa do Ensino Fundamental, no PPC curso de Ciências da Natureza consta que o curso

> [...] destina-se à formação de professores para a segunda etapa do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), considerando não só os saberes específicos em Ciências, mas também a formação pedagógica que ocorrerá em estreita relação com as disciplinas específicas e com a realidade local (UFRB, 2010a, p. 3).

A Tabela 3, apresentada adiante, expõe os números referentes à oferta, preenchimento e quantitativo de concluintes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.

**Tabela 3** — Ofertas, preenchimentos e concluintes no PARFOR/UFRB (Curso Licenciatura em Ciências da Natureza)

| **Curso: Licenciatura em Ciências da Natureza** | | | |
|---|---|---|---|
| **Vagas ofertadas por semestre** | | **matrícula inicial** | **Ano/semestre que teve algum concluinte** |
| 2010.1: | 100 vagas | 96 ingressantes | 0 concluinte |
| 2010.2: | 50 vagas | 32 ingressantes | 0 concluinte |
| 2011.1: | i* | i* | i* |
| 2011.2: | i* | i* | i* |
| 2012.1: | 50 vagas | 0 ingressante | 0 concluinte |
| 2012.2: | 0 vagas | 0 ingressante | 19 concluintes |
| 2013.1: | 0 vagas | 0 ingressante | 22 concluintes |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).
i* A documentação fornecida não apresenta este dado.

Os dados fornecidos pela documentação PROGRAD nos permitem fazer algumas ponderações a respeito do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. O primeiro deles é que houve um cumprimento da meta de oferta de duzentas (200) vagas no presente curso. Entretanto, o plano inicial quanto à oferta entre 2010 e 2011 não foi executado, pois as últimas cinquenta (50) vagas só foram ofertadas no primeiro semestre de 2012, e não em 2011, como o previsto; houve uma lacuna de um (1) ano para que houvesse nova oferta.

A primeira turma teve um índice altíssimo de ocupação, no caso, 96% de ocupação das cem (100) vagas ofertadas. Na segunda turma, percebemos uma redução quanto à ocupação, nesse caso, das cinquenta (50) vagas ofertadas houve um preenchimento de 64%, ou seja, trinta e dois (32) ingressantes. Para última turma, com a oferta de cinquenta (50) vagas não houve preenchimento de nenhuma das vagas ofertadas.

Outro dado relevante é a taxa de conclusão do curso. Pudemos observar que ao longo da sua existência, o curso contou com cento e vinte oito (128) alunos matriculados, considerando as duas primeiras turmas que obtiveram ingressos, entretanto, ao somarmos o quantitativo de concluintes, conforme dados da PROGRAD, apenas quarenta e um (41) estudantes finalizaram o curso, ou seja, do total de vagas ocupadas, apenas 32% dos alunos finalizaram o curso.

A seguir, apresentaremos alguns dados quantitativos dos ingressos no curso de Licenciatura em Pedagogia na Tabela 4.

**Tabela 4** — Anos/semestres com ofertas, preenchimentos e concluintes no PARFOR/UFRB (Curso de Licenciatura em Pedagogia)

| **Curso: Licenciatura em Pedagogia** | | | |
|---|---|---|---|
| **Vagas ofertadas por semestre** | | **matrícula inicial** | **Ano/semestre que teve algum concluinte** |
| 2010.2: | i* | i* | i* |
| 2011.1: | 100 vagas | 95 ingressantes | 0 concluinte |
| 2011.2: | i* | i* | i* |
| 2012.1: | 50 vagas | 29 ingressantes | 0 concluinte |
| 2012.2: | i* | i* | i* |
| 2013.1: | i* | 0 ingressante | 0 concluinte |
| 2013.2: | i* | 28 ingressantes | 2 concluintes |
| 2014.1: | i* | 31 ingressantes | 16 concluintes |
| 2014.2: | i* | 0 ingressante | 53 concluintes |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).
i* A documentação fornecida não apresenta este dado.

Mesmo com a lacuna de alguns dados, podemos observar que na Licenciatura em Pedagogia houve uma busca considerável na proporção oferta *versus* preenchimento real, principalmente na primeira turma, no ano de 2011, com 95% das cem (100) vagas ofertadas preenchidas. Na segunda turma, o índice de ocupação foi de 58%, considerando o quantitativo de vagas. No segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014, houve ingresso de novos alunos, conforme os dados fornecidos pela PROGRAD. Diante deste cenário, o que se percebe perante os dados sobre as matrículas iniciais é uma diminuição da ocupação das vagas ofertadas ao longo da oferta de novas turmas.

A seguir, apresentaremos o perfil dos professores formadores dos cursos do PARFOR. Este levantamento foi baseado na aplicação do questionário *on-line*, que trazia em sua composição perguntas sobre formação, atuação, tempo de serviço, dentre outros aspectos.

## 4.3 O PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES

Com base na documentação que tivemos acesso, entre 2009 e 2014, o PARFOR da UFRB contou com aproximadamente oitenta (80) professores; sendo que, desse quantitativo, havia aqueles que pertenciam à própria instituição (46 professores) e os que eram externos (28) ao corpo docente da Universidade. Vale ressaltar que nessa documentação consta os nomes de alguns coordenadores, que também foram professores formadores. Anunciamos na metodologia que a aplicação do questionário se deu apenas com os professores da própria UFRB, pelos motivos que já expusemos.

Assim, do quantitativo de 46 professores para os quais foram enviados o questionário (Apêndice C), obtivemos a devolução de 16. Com base nesses dados traçamos o perfil do corpo docente do PARFOR da UFRB.

Em relação ao recorte de gênero, havendo uma equidade 50% entre homens e mulheres. Mesmo não tendo no questionário uma pergunta que fosse específica sobre identidade gênero, sexo ou sexualidade, utilizamos para traçar esse perfil, a auto identificação dos professores participantes.

No questionário elegemos alguns pontos para identificação do corpo docente que apresentaremos a seguir. Esses pontos, que são de ordem mais institucional, contribuíram para traçar esse panorama, são eles: regime de trabalho, centro ensino de origem; formação inicial dos professores formadores; formação em pós-graduação em nível de mestrado e doutorado; tempo de atuação no PARFOR; e os componentes curriculares ministrados pelos professores formadores.

No que diz respeito ao regime de trabalho destes professores, identificamos que todos os dezesseis (16) respondentes possuem vínculo de Dedicação Exclusiva (DE) com carga horária semanal de 40 horas. Esse modelo de regime de trabalho valorizava o professor possibilitando vínculo exclusivo com a universidade pública, permitindo maior qualidade na execução das atribuições docentes, sem que este precise de dois ou três vínculos para compensar financeiramente a atividade laboral condizente com sua formação.

Sobre os centros de ensino[14] de origem, vale relembrar que a UFRB conta com sete (7), dos quais cinco (5) estão distribuídos no Recôncavo da Bahia, sendo estes: o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), o Centro de Ciências da Saúde (CCS), o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT); um (1) no Vale do Jiquiriçá, nesse caso: o Centro de Formação de Professores (CFP); e no território do Portal do Sertão, com: o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Desta forma, entre os 16 professores formadores foi possível identificar relativa diversificação, como pode ser observado na Tabela 5, que segue.

[14] Em consulta à normativa geral da UFRB, especialmente o Regimento Geral, os Centros de Ensino são definidos no artigo 39 do referido regimento, assim descritos: “O centro é a base da estrutura da Universidade para todos os efeitos da organização administrativa e didático-pedagógica, compreendendo as disciplinas afins a ele vinculadas e onde se encontram lotados os docentes”. Ou seja, os centros de ensino são os departamentos da Universidade, podendo haver mais de um centro no mesmo *campus*, como há em Cruz das Almas. Apesar desta definição, a normativa não justifica a adoção da terminologia “Centro”, não sendo possível identificar na documentação a possível adoção deste termo na nomeação dos departamentos da referida Universidade.

**Tabela 5** — Centro de Origem dos Professores Formadores

| Centro de Origem | Quantitativo de Professores que integraram o PARFOR |
|---|---|
| CFP | 4 professores |
| CCAAB | 4 professores |
| CETENS | 3 professores |
| CETEC | 1 professor |
| Outras respostas | 4 professores |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Tanto o CFP quanto o CCAAB possuíam a maior parte dos professores formadores. Pressupomos que isso tenha ocorrido tanto pela própria natureza do PARFOR, referente à prevalência de professores do CFP, já que a proposta era formar professores e é justamente esse centro que concentra os cursos de licenciaturas; e pelo local de funcionamento do PARFOR, quando se trata do CCAAB, já que este centro fica em Cruz das Almas. Esses dois fatores, possivelmente, contribuíram para que os professores ligados a estes centros compusessem com maior frequência o quadro de professores formadores do PARFOR. Entretanto, este último fator não foi decisivo para o corpo docente do CETEC, que mesmo estando em Cruz das Almas, não possuía um quantitativo relevante nos quadros funcionais do PARFOR, sendo identificado apenas um (1); talvez isso se deva ao fato de que este centro é voltado majoritariamente aos bacharelados na área das engenharias. Quanto ao CETENS, o PARFOR contava com três 3 professores desse centro; inclusive a UFRB conta com uma turma de Pedagogia (PARFOR) com ênfase em Educação do Campo, sediado neste centro de ensino, como apontamos anteriormente.

Além das respostas sobre o centro de origem, houve quatro (4) respostas que não apresentaram nenhum dos centros de ensino. Duas (2) das respostas apresentaram apenas a sigla “UFRB”, sem nenhuma outra identificação; outra usou “UFRB – Matemática”, de forma que pressupomos que seja uma referência ao CETEC, já que este é o centro das Ciências Exatas, no entanto, não podemos assegurar com máxima certeza esta correlação; e a última resposta apresentou “UFRB - Área de Conhecimento: Ensino de ciências e matemática” como resposta.

No que se refere à formação inicial dos professores formadores, conseguimos identificar que, do total de participantes, quatro (4) são formados em Licenciatura em Pedagogia, entre os quais, um (1) dos pedagogos também possui Licenciatura em Letras, de forma que além deste pedagogo havia outro professor formado em Letras; dois (2) com Licenciatura em Biologia; dois (2) com Licenciatura em Matemática; um (1) licenciado em Ciências e com habilitação em Química e outro bacharel e licenciado em Química, totalizando dois (2); um (1) bacharel e licenciado em Física; um (1) com Licenciatura em Geografia; e os três (3) últimos possuindo apenas o bacharelado nas seguintes áreas respectivamente: fisioterapia, engenharia ambiental e

agronomia. Assim, foi possível notar que há uma prevalência de licenciados, como professores formadores. Atrelado a esses dados de formação inicial, foi possível identificar, também por meio do questionário, que todos os participantes possuem formação em pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, entretanto, não foi possível fazer um detalhamento das áreas de conhecimentos das formações em pós-graduação, visto que optamos por não trazer esse ponto nas perguntas do questionário, apenas se os professores possuíam mestrado e/ou doutorado.

Quanto ao tempo de atuação no PARFOR, com o tempo mais longo de permanência, identificamos um (1) professor com quarenta e oito (48) meses; na sequência outro professor com vinte e oito (28) meses; dois (2) professores com vinte e quatro (24) meses; três (3) professores com dezoito (18) meses; três (3) professores com doze (12) meses; um (1) professor com permanência de oito (8) meses; quatro (4) professores com seis (6) meses; e um (1) professor com a menor permanência no PARFOR, apenas quatro (4) meses. Assim, é possível notar que não havia uma padronização de tempo mínimo ou máximo na permanência do professor formador, fazendo que esse, muitas vezes, prolongasse ou retardasse seu tempo no PARFOR, seja por fatores de ordem pessoal, falta de adequação à configuração do Plano ou por estrita necessidade do PARFOR quanto à carência em um componente curricular.

O último dado fornecido via formulário, a respeito da identificação dos professores formadores, refere-se aos componentes curriculares ministrados por estes. No total, foram apresentados vinte e três (23) componentes, desde os componentes da área pedagógica, passando pela pesquisa científica, até a área específica de formação correspondente aos cursos. Além disso, foi apresentado pelos participantes que, ao longo do período de permanência deles no PARFOR, alguns professores ministraram mais de um componente curricular, chegando alguns docentes a ter ministrado entre três (3) e quatro (4) componentes. Alguns dos professores chegaram a inserir em sua resposta o código de identificação da disciplina, conforme segue: PROGRAD 054 (Comunidades Biológicas e Biomas Brasileiros); PROGRAD 113 (Estágio Supervisionado III); PROGRAD 070 (Educação Ambiental); PROGRAD 061 (AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO). Essa identificação com a sigla PROGRAD se deve ao fato que o PARFOR, apesar de inicialmente ter sido projetado para funcionar no CFP, em Amargosa, por disputas políticas — que iremos elucidar mais à frente —, passou a estar ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação, em Cruz das Almas, não sendo, portanto, ligado a nenhum centro de formação.

## 4.4 O PERFIL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS E DE CURSO

O perfil dos coordenadores foi traçado com base nas informações fornecidas por entrevista, haja vista que estes não foram submetidos ao questionário. Antes de apresentar esses dados, vale ressaltar que, entre 2009 e 2014, o PARFOR da UFRB contou com cinco (5) coordenadores institucionais. Desses, conseguimos contactar com dois: o segundo e a quarta coordenadora. O primeiro coordenador institucional ficou no cargo entre 2009 e 2010, o segundo ficou entre 2010 e 2012, o terceiro e quarto ficaram por um período muito curto, apenas alguns meses em 2012, quando, em maio daquele mesmo ano, a quinta coordenadora assumiu e vai permanecer até junho de 2014.

O Coordenador Institucional 01 (CI-01) possui formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, com especialização na área de educação e gestão, mestrado e doutorado em educação. Possui mais de vinte (20) anos de experiência na educação, dos quais já possui doze (12) anos na UFRB, tendo ingressado nesta em 2010. Logo após seu ingresso na UFRB, o CI-01 toma conhecimento do PARFOR e é convidado a assumir a sua coordenação institucional a convite da Pró-Reitoria de Graduação. Antes, porém, o referido coordenador atuou por um (1) semestre como professor formador no componente curricular de Psicologia da Educação, no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. A seguir, ele relata como se deu sua escolha para Coordenador Institucional do PARFOR, na UFRB.

> A minha relação com o PARFOR foi muito imprevisível. Eu tomei posse em janeiro de 2010, e estava havendo um movimento, porque a Política Nacional foi instituída em 2009 [...] O primeiro coordenador institucional ele era um matemático, trabalhava no curso de exatas, tinha licenciatura, mas não trabalhava exclusivamente com formação. Até que ele deixou o programa, isso quatro meses ou cinco depois, eu recebi um e-mail, e neste e-mail eu estava sendo convidado para uma reunião para discutir sobre o PARFOR. E aí eu fui participar dessa reunião com a pró-reitora, que na época era a professora Dinalva Ribeiro, e eis que me fez o convite para eu pudesse participar do PARFOR (CI-01, informação verbal).

Na fala do CI-01 podemos identificar que não havia um processo seletivo por meio de edital para a função de coordenador institucional, a escolha se dava de forma livre pela Pró-Reitoria de Graduação, demonstrando assim a preponderância desta no processo de implementação do PARFOR. O Manual Operativo do PARFOR (2014) apresenta como critérios básico para ser coordenador geral (nomenclatura usada no documento para se referir ao coordenador institucional): a) ser docente do quadro efetivo ativo da IES; b) ser indicado pelo representante legal da IES ou órgão equivalente; c) comprovar formação superior e

experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior; e d) assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR Presencial. Essas regras, entretanto, não estavam consolidadas logo no início do PARFOR, quando, por exemplo, o CI-01 assumiu a função, haja vista que o Manual Operativo só foi publicado em 2014.

A CI-02 possui formação inicial em licenciatura e bacharelado em História, com mestrado e doutorado na área de Educação. Tem dezenove (19) anos de experiência no magistério superior, dos quais treze (13) são na UFRB, com ingresso na referida instituição em 2009. Sobre a CI-02, o processo de seleção se deu de forma semelhante, partindo de uma ação da Pró-Reitoria de Graduação.

> Não havia seleção, havia indicação, e essas indicações sempre foram feitas a partir de um olhar sensível da Pró-Reitoria de Graduação, observando experiência no programa, na área de formação de professores, observando um perfil que tivesse adesão ao diálogo, porque era um cargo que a gente precisava dialogar muito como as secretarias, tanto as municipais como a estadual; dialogar com Capes, então era muitos atores e entes federados que a gente precisava dialogar para que o programa funcionasse (CI-02, informação verbal).

Na fala da CI-02 é possível identificar que a Pró-Reitoria de Graduação buscava coordenadores que tivessem um bom trânsito com as secretarias municipais e estadual, além da CAPES, para que fosse possível operacionalizar o PARFOR, dentro da UFRB, buscando mitigar os eventuais problemas que surgissem no decorrer do funcionamento do plano.

Mororó (2013), ao analisar o PARFOR na Bahia, identifica a constante influência das Pró-Reitorias na implementação e operacionalização do PARFOR nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) na Bahia, inclusive na própria UFRB. A autora sustenta que na maior parte dessas instituições, o PARFOR foi gestado no interior das pró-reitorias de graduação, de forma semelhante a programas especiais que o antecederam, reforçando a presença de uma dualidade no modelo de formação no interior das instituições. No tópico a seguir, fica evidente essa dualidade, visto que parte dos professores não viam o PARFOR como um plano de formação sério, fazendo com que o apoio da PROGRAD fosse essencial para o funcionamento do PARFOR dentro da UFRB.

Quanto aos coordenadores de curso, faremos uma organização por curso. A Licenciatura em Matemática contou com dois coordenadores, ao longo da sua existência, dos quais tivemos acesso ao segundo deles, visto que o primeiro coordenador veio a óbito, em 2012, assumindo assim o segundo coordenador; com licenciatura em Matemática, especialização em educação matemática, e mestrado na mesma área, com doutorado em ciência da educação, como recorte para a área da educação matemática. Com dezessete (17) anos de experiência no ensino

superior, dentre os quais onze (11) anos na UFRB, ingressou em 2011 nesta. Após sair da coordenação do curso de licenciatura em Matemática, passou a atuar como professor formador no curso de licenciatura em Pedagogia.

A licenciatura em Ciências da Natureza teve apenas uma coordenadora, que esteve à frente do curso entre 2010 e 2013. Com bacharelado em Biologia, mestrado em Botânica e doutorado em Ensino de Ciências. Possui dezenove (19) anos de experiência no Ensino superior, dos quais treze (13) estão na UFRB, ingressou em 2009 na Instituição. Após finalizar a coordenação neste curso, a referida coordenadora assumiu o curso de licenciatura em Pedagogia. A coordenadora explica os motivos que levaram a sua ida para a coordenação do curso de Pedagogia.

> Quando o curso de ciências da natureza acabou em novembro de 2013, houve um problema no curso de pedagogia, porque quem estava na coordenação pediu para sair exatamente nessa época, uma professora lotada no CFP e pedagoga aí a coordenadora institucional na ocasião me pediu para assumir mesmo que temporariamente. Então eu assumi a pedagogia, e não tinha a intenção de ficar muito tempo, achando que por ser fora da minha área de formação eu teria algumas dificuldades, mas eu não tive porque quando eu ingressei no ensino superior ingressei na pedagogia, então eu já tinha conhecimento dos componentes que elas faziam, das dificuldades, das queixas que elas traziam, então eu já trazia essa experiência e não desconhecia o curso de pedagogia. E por ser professora do curso de pedagogia no CFP eu também já conhecia o curso dentro da instituição. E eu fiquei e consegui dar conta, até porque não era fácil conseguir professores para ser coordenador desses cursos (CC-02, informação verbal).

A CC-02 aponta que devido a sua experiência com o curso de licenciatura em Ciências da Natureza, a coordenação institucional do PARFOR lhe fez o convite para suprir uma carência temporária, entretanto, por falta de pessoas para assumir a coordenação de Pedagogia, ela permaneceu por mais tempo do que o previsto. Além disso, a CC-02 aponta que por possuir experiência formativa curso regular de licenciatura em Pedagogia, foi possível coordenar, haja vista que, como sinalizamos ao fazer a descrição dos cursos anteriormente, o PPC de Pedagogia da PARFOR possuía influências marcantes do PPC do curso regular em Pedagogia do CFP.

A coordenação da licenciatura em Pedagogia, segundo nosso levantamento, teve três (3) coordenadoras. A primeira coordenação foi de 2011 a 2012 e foi ocupada pela coordenadora que posteriormente viria a ser a coordenadora institucional do PARFOR, entre 2012 e 2014. A segunda foi de 2012 a 2013, sendo uma professora ligada ao CFP, entretanto, não conseguimos contactá-la para obtenção de mais informações sobre sua atuação. A última coordenação foi de 2013 até fins de 2014, sendo esta última a relatada no parágrafo anterior.

Após esse panorama descritivo sobre os professores formadores no tópico anterior e sobre os coordenadores nesse tópico, apresentaremos o processo de implementação na perspectiva dos colaboradores desta pesquisa.

# 5 A IMPLEMENTAÇÃO DO PARFOR NA PERSPECTIVA DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Para os participantes desta pesquisa, o PARFOR possui uma grande relevância na formação de professores da Educação Básica. Assim, a Política Nacional de Formação de Professores, bem como o próprio PARFOR representaram uma iniciativa do Governo Federal de tentar sanar, à época, o déficit quanto à formação de professores, especialmente nas redes públicas de ensino, professores que já atuavam em sala sem a devida formação, público atendido pelo PARFOR.

Nesta seção apresentaremos nossa análise com base nas categorias empíricas seguintes: conflitos na implementação do PARFOR; Gestão Colegiada; e falhas no Regimes de Colaboração. Quanto aos conflitos internos na implementação do PARFOR, apresentaremos a resistência dos professores do Centro de Formação de Professores (CFP), nesse contexto, destacando como a ausência de um Projeto Institucional voltado às licenciaturas, à época, talvez tenha contribuído para isso. Além disso, refletiremos sobre a Gestão Colegiada que foi desenvolvida no PARFOR da UFRB, como uma forma de superação dos desafios no processo de implementação do PARFOR, diante da não aceitação dos professores do CFP. Outro ponto apresentado é o desenvolvimento profissional propiciado pelas experiências vivenciadas no PARFOR. Por fim, trazemos as fragilidades e potencialidades do Regime de Colaboração, no contexto estudado.

## 5.1 OS CONFLITOS INTERNOS E SUAS FORMAS DE SUPERAÇÃO

O processo de implementação do PARFOR passou por diversos desafios e, por vezes, disputas entre grupos dentro da própria Universidade. Como apontado anteriormente, o PARFOR iniciou suas atividades em 2009, com o curso de Licenciatura em Matemática, entretanto, segundo alguns dos entrevistados, a implementação do Plano não foi aceita por parte considerável dos professores da instituição, principalmente aqueles que faziam parte do CFP:

> [...] quando o Programa foi apresentado à formação de professores [CFP] aqui na Universidade, ele foi visto com uma certa relutância. O programa inicialmente era para funcionar em Amargosa, só que, como ele muito era recente, em geral, as universidades públicas, sejam elas estaduais ou federais, quando percebem o programa do governo ficam meio reticentes, preocupadas com a sua execução (CI-01, informação verbal).
> Na época, existia uma desconfiança muito grande por parte de vários docentes da UFRB, quanto à existência do PARFOR. O Centro de Formação da UFRB,

> que seria onde esses cursos e o próprio programa ficariam alocados, ele nunca de fato assumiu o programa (CI-02, informação verbal).

Em 2009, quando o programa foi criado, o Governo Federal não possibilitou um debate amplo dentro das universidades, já que estas seriam o *lócus* de formação, como foi caso da UFRB, para que fosse analisado o funcionamento do PARFOR, sua operacionalização, as particularidades regionais onde este seria implementado, os desafios logísticos das universidades, dentre outros aspectos. A ausência desse debate pode ter contribuído para que a desconfiança inicial apontada pelos coordenadores se tornasse um empecilho à adesão do programa por parte dos docentes da área de formação de professores.

Em nossas investigações, não conseguimos identificar nenhum projeto institucional, à época de implementação do PARFOR, que organizasse e desse as diretrizes sobre a formação de professores dentro da UFRB, mesmo tendo essa um centro de formação de professores. Assim, sem uma diretriz institucional, o PARFOR foi visto por muitos docentes como um "corpo estranho" dentro da instituição e em suas atividades docentes. Vários fatores, portanto, externos e internos à instituição podem ter colaborado para o surgimento de resistência e desconfiança em relação ao programa por parte dos docentes.

Uma das coordenadoras institucionais sinaliza as possíveis motivações para essa resistência ao PARFOR, conforme relato, a seguir:

> Oficialmente eles [cursos] eram ligados ao CFP, mas, na prática, não eram, porque o CFP não queria e não concordava com os cursos, dizendo que eram cursos aligeirados e não iriam trazer formação para os professores da educação básica. Eram [segundo eles] cursos sem qualidade; também com a justificativa de que isso iria precarizar o nosso trabalho, ou fazer com que nós (docentes) da UFRB nos dedicássemos mais ao PARFOR do que aos cursos regulares. Então, quando veio a proposta para a gente abrir, elaborar o projeto pedagógico de curso da licenciatura em pedagogia, foi um embate muito grande, justamente por esse contexto que acabei de contar (CI-02, informação verbal).

Nesta fala podemos identificar um elemento extremamente relevante que contribuiu para a desconfiança dos docentes da UFRB, especialmente ligados ao CFP. Segundo a coordenadora, havia um receio entre os professores que eles fossem direcionados ao PARFOR em detrimento dos cursos regulares, fazendo com que o seu trabalho fosse precarizado. Também havia uma preocupação sobre a natureza, a configuração e a qualidade dos cursos ofertados pelo PARFOR, conforme aponta o CI-01, a seguir.

> Havia uma descrença em relação ao PARFOR. Então, pouca gente queria se envolver com o PARFOR. Tinha gente que não queria vincular o seu nome ao programa PARFOR, porque achava que o PARFOR era um programa que

> tinha nas suas bases a ideia de formação aligeirada. Alguns chegaram a dizer que queriam fazer da formação de professores um "escolão" [...] havia uma descrença porque achavam que a gente iria fazer uma educação igual ao que algumas instituições privadas fazem: aligeiradas, instrumental, pouco fundamentada, descompromissado. Não teve nada disso. Inclusive, as pessoas que participaram do PARFOR, seja os coordenadores ou os professores formadores, todo mundo, era muito comprometido (CI-01, informação verbal).

Essa desconfiança de que o PARFOR resultaria em um "escolão" por parte dos professores da instituição é constante na fala dos dois coordenadores institucionais. Consideramos que a ausência de um projeto institucional, à época, talvez tenha contribuído para essa percepção, visto que o PARFOR era um programa emergencial, e, como tal, foi implementado num curto espaço de tempo, sem o devido debate da comunidade acadêmica, principalmente do corpo docente.

Em estudo, Machado (2014) aponta que em todas IES na Bahia, as ações de implementação do PARFOR se deram, em grande parte, por debates externos, principalmente no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação (FORPROF-BA), após sua criação em 2010, que ocorreu por meio de reunião convocada pela Secretaria Estadual de Educação, em diálogo com representantes do MEC, SEC-BA, Undime, UNCME, ANFOPE, APLB-BA, Conselho Estadual de Educação e representantes de todas as universidades públicas do Estado. Apesar da ampla participação de entidades na criação do FORPROF-BA, quando trazemos para a realidade institucional da UFRB, parece-nos que tal debate não aconteceu, causando uma desconfiança dos professores ligados ao CFP, visto que este Centro possui como eixo central das suas ações a formação de professores, mas as ações voltadas à implementação se deram via PROGRAD.

Apenas em 2017, é que se tem registro da organização de ações de caráter institucional sobre a constituição de um espaço para o debate sobre a formação inicial de professores, por meio do Conselho Acadêmico, com a Resolução nº 045/2017, que institui o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em seu artigo 1º a referida Resolução define que: "O Fórum de Licenciaturas da UFRB é uma instância de caráter propositivo e consultivo, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, para a elaboração e discussão de políticas institucionais de formação de professores" (UFRB, 2017, p. 1).

Este Fórum é a primeira iniciativa institucional da UFRB para se discutir e fomentar ações e diretrizes quanto aos cursos de licenciatura. O artigo 2º dessa mesma Resolução apresenta a missão do Fórum, expondo que:

> O Fórum de Licenciaturas tem como missão o acompanhamento dos cursos de formação docente da UFRB, contribuindo para assegurar a formação de professores-pesquisadores qualificados com a transformação da realidade da escola pública e com o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (UFRB, 2017, p. 1).

Por seu caráter propositivo e consultivo, o Fórum busca acompanhar os cursos de licenciatura dentro da UFRB, entretanto, não possui caráter normativo, ficando essa prerrogativa vinculada à PROGRAD. Como principal missão, o Fórum busca assegurar a formação do professor-pesquisador, que seja agente da transformação da escola pública. O artigo 3º da Resolução em seu inciso VIII, tem como um dos objetivos deste Fórum realizar avaliação dos programas especiais de formação de professores, a exemplo do PARFOR. Entretanto, quando este é implementado na UFRB, não havia nenhuma diretriz nesse sentido, fomentando a dualidade no modelo de formação no interior da Instituição.

Além do objetivo citado anteriormente, o Fórum possui mais outros dez (10) objetivos, que perpassam por ações de formação permanente, reorganização curricular e dos estágios, articulação entre as ações formativas realizadas nas licenciaturas e o diálogo com a escola, além das constantes adaptações dos cursos de licenciaturas à legislação educacional.

Quanto à composição do Fórum de Licenciaturas, o artigo 4º da Resolução apresenta que comporão o Fórum: o Pró-Reitor de Graduação, o Diretor do CFP, dois docentes representantes dos colegiados dos cursos de licenciaturas do CFP, um representante discente dos centros que possuem licenciatura e a Coordenação do PIBID. Também é previsto o assento da Coordenação Institucional dos programas especiais de formação de professores no Fórum. Em posterior atualização da configuração deste Fórum, o Conselho Universitário publica a Resolução nº 004/2020, que altera um pouco a sua composição.

A atualização trouxe como membros integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFRB a Coordenação Institucional do Programa Residência Pedagógica, o Coordenador Institucional do PARFOR, um (1) representante da Secretaria Estadual de Educação e um (1) representante da Secretaria Municipal de Educação de cada município onde a UFRB possui um curso de licenciatura.

O Fórum de Licenciaturas da UFRB configura-se como a primeira iniciativa institucional de organização dos diversos cursos de licenciaturas existentes na Instituição; ação que consideramos extremamente relevante no nível institucional, pois evita uma dualidade e dá organicidade à perspectiva formativa às licenciaturas, programas de iniciação à docência e programas especiais dentro da própria UFRB. Entretanto, o Fórum só surgiu em 2017, e no

contexto de implementação do PARFOR, a ausência de um projeto institucional é apontado pela CI-02, conforme exposição, a seguir:

> Não havia. O que havia éramos nós que instituímos as metas, que eram: implantação dos PPCs; manter a qualidade dos cursos; promover extensão e pesquisa, sempre que possível; estreitar as relações da universidade com a educação básica; realização dos seminários formativos do PARFOR; gestão participativa e colaborativa. Então essas eram as principais metas que nós estabelecemos e procurávamos segui-las. Mas nunca houve um PPI, algo institucional como um documento com metas e indicadores (CI-02, informação verbal).

Na fala anterior fica explícito a falta de orientação no âmbito institucional por parte da PROGRAD, para como as licenciaturas, seja no PARFOR ou nos cursos regulares. Nesse sentido, a falta de alinhamento de ações pedagógicas, formativas e curriculares, à época, pode ter impactado diretamente na percepção que a comunidade docente teve do PARFOR, logo após sua implementação, visto que as metas citadas pela CI-02 foram estabelecidas internamente pela Coordenação do PARFOR, sem uma orientação institucional, pelo menos conforme o relato da Coordenadora. Diante disso, Mororó (2013, p. 61) evidencia que essa realidade não se limitou a UFRB, pois ao analisar a implementação do PARFOR nas Instituições de Ensino Superior (IES) em toda a Bahia, a autora constatou que

> Em nenhum deles houve envolvimento da comunidade para debater as propostas. Não que o PARFOR seja uma unanimidade na comunidade universitária, pelo contrário, esse sofre diversas críticas e até mesmo reações opostas no interior das instituições. Mas, em geral, a condução do processo de criação dos cursos é baseada na urgência e em prazos exíguos, justificando até mesmo a sua aprovação pelos Conselhos Superiores de Ensino, Pesquisa e Extensão sem qualquer análise.

Essa característica também é perceptível na implementação do PARFOR na UFRB, visto que o Decreto nº 6.755 é publicado em 2009, bem como a Portaria Normativa nº 09, de 2009, na qual fica definida a referida implementação. Essa urgência apontada por Mororó (2013) fica notória quanto à percepção dos professores formadores sobre a implementação. A seguir, apresentaremos a Tabela 6 que confirma essa realidade, pois quando perguntados se "Houve dificuldades na implementação do PARFOR na UFRB?", os professores formadores apontam as dificuldades desse processo, gestadas pelos prazos curtos impostos às IES, como no caso da UFRB.

**Tabela 6** — Percepção dos professores formadores sobre as dificuldades na implementação do PARFOR

| Opção de respostas | Número de respostas |
|---|---|
| Concordo totalmente | 2 |
| Concordo parcialmente | 9 |

| Opção de respostas | Número de respostas |
|---|---|
| Discordo totalmente | 1 |
| Discordo parcialmente | 1 |
| Não tenho opinião formada sobre o assunto | 3 |

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2022).

Com base nas respostas dos professores formadores, nota-se que grande parte concorda que houve dificuldades na implementação do PARFOR. Ao compararmos com as discordâncias, apenas dois (2) professores não enxergam dificuldades no processo de implementação do PARFOR. Também foi possível detectar uma parcela de docentes sem opinião formada a respeito das eventuais dificuldades na implementação do PARFOR. É provável que isso se deva ao fato de que esses respondentes tenham ingressado na UFRB posteriormente ao contexto de implementação do PARFOR, quando ele já estava consolidado na Instituição.

Outro ponto central apontado por todos os coordenadores foi a gestão colegiada existente no PARFOR da UFRB, inclusive sendo destacado no estudo de Mororó (2013, p. 61), como o único, em toda a Bahia, que contou com essa gestão colegiada e de caráter pedagógico. Esse aspecto de colaboração entre as coordenações fica evidente na fala dos informantes.

> Se eu pudesse dizer o que é o diferencial do PARFOR da UFRB [seria] a relação pessoal da equipe. Na época em que eu participei, as pessoas eram muito amigas, além de serem colegas de profissão; isso favoreceu demais! O PARFOR era como uma família (CC-01, informação verbal).
> Minha experiência de coordenação foi construída a partir desse momento e eu diria que é um processo de gestão participativa porque, como o PARFOR era uma política desafiadora e nova na Instituição, eu contei muito com ajuda dos meus coordenadores e nós continuamos, todos. Eu me recordo que até a verba de custeio do parafuso eu partilhava com os coordenadores [...]você percebe que [eu] sempre falo dos coordenadores de curso. Eu cuidei, geri e eu liderei a equipe de modo que fosse assim, até porque é o jeito que eu trabalho sempre, e é o jeito que eu acredito. E deu muito certo porque a gente não tinha problema algum. Nós éramos muito afinados. Eu e os coordenadores de cursos tínhamos uma relação muito cordial, de amizade e profissional. Era tudo muito difícil e eu diria que se tornou mais fácil por conta da relação que eu construí com os coordenadores (CI-01, informação verbal).

Nas falas anteriores percebemos que havia de fato uma cooperação conjunta, aquilo que denominamos de gestão colegiada, para que o PARFOR fosse executado. Talvez esse alinhamento foi possível devido à própria característica do grupo de docentes envolvido na UFRB, o CC-01, inclusive, faz uma comparação com o PARFOR da UNEB, em face dos relatos que ouvia de colegas que integravam este programa, conforme informado a seguir.

> E eu não via isso nos outros PARFORs, alguns colegas que já trabalharam no PARFOR da UNEB, por exemplo, dizia "ah, o PARFOR da UNEB não é assim, quase que eu nem via o coordenador". A nossa experiência era muito próxima (CC-01, informação verbal).

Além disso, os desafios inerentes à coordenação talvez tenham unido os coordenadores, conforme aponta a CI-02.

> E a gente foi se unindo, um cuidou da seleção docente, outro cuidou de fazer o planejamento semanal, outro cuidou de fazer de efetivar as matrículas. Foi um momento de muita dor, mas foi um momento de muita união, que a gente viu que tínhamos esse diferencial (CI-02, informação verbal).

Aguiar (2016, p. 225) enfatiza que a tendência democrática na educação brasileira é uma premissa legal, conforme a legislação educacional, seja na gestão educacional ou na produção acadêmica, entretanto, não basta a base legal, como aponta a autora, ela deve estar "imbuída dos efeitos da ideologia, por meio das concepções e das crenças enraizadas, historicamente, na personalidade de cada indivíduo". Assim, Aguiar (2016 p. 225) salienta que a gestão pedagógica na Educação Superior se "define a partir das políticas institucionais assumidas, ou seja, se organiza de acordo com a missão, as crenças e os valores estabelecidos por quem idealizou e implantou seu funcionamento". Nesse sentido, a postura que as coordenações do PARFOR adotaram, seguindo uma perspectiva de cooperação entre si, e com os professores, possibilitou o estabelecimento de uma gestão colegiada na UFRB.

Essa gestão colegiada foi importante para o próprio desenvolvimento das ações pedagógicas executadas com e pelos professores formadores, a exemplo do aprimoramento profissional desses. Além disso, diante das contradições impostas pela realidade concreta no processo de implementação do PARFOR o alinhamento dos coordenadores com o corpo docente foi uma das principais estratégias que possibilitou a superação destas contradições, visto que o debate amplo proporcionado pelo MEC ou pela CAPES dentro da Universidade em questão (e nem em outras IES) não foi realizado, diante da resistência de grupos dentro da própria UFRB e sem uma organização institucional (por meio de um projeto que articulasse as diretrizes para as licenciatura, como salientamos anteriormente), a gestão colegiada mostrou-se o eixo central de organização das ações políticas e pedagógicas na implementação do PARFOR.

Com base na troca de experiências, seja internamente ou com coordenadores externos, os coordenadores institucionais e de cursos foram aprendendo sobre a gestão do programa no interior da instituição.

> Nós aprendemos a ser coordenadores institucionais a partir do sistema de partilha de experiências entre coordenadores institucionais, eventualmente a

> partir do ensaio e do erro e do desejo de acertar. Porque o PARFOR, no início, foi muito desafiador para o país inteiro e eu asseguro, pois eu participei de reuniões com outros coordenadores do Brasil e todos diziam isso (CI-01, informação verbal).
> Esse trabalho colaborativo e colegiado, mesmo que não institucionalizado, acabava promovendo as formações internas entre a gente. Por isso que eu digo, que eu aprendi a ser gestora no PARFOR, eu nunca tinha sido gestora antes do PARFOR, eu tinha larga experiência como docente do ensino superior e na educação básica, mas não como gestora. Tanto que os professores cursistas diziam que "os coordenadores parecem que pensavam juntos (CI-02, informação verbal).

Quando o CI-01 aponta que “aprendemos a ser coordenadores institucionais a partir do sistema partilha de experiências” com outros coordenadores institucionais (e possivelmente os de cursos) fica evidente que a socialização das experiências foi algo central na gestão colegiada, para que assim fosse possível efetivar a ações pedagógicas e formativas que se esperava do PARFOR. Na fala da CI-02 quando é apresentado a ideia que internamente entre os professores havia um entendimento de que as ações dos coordenadores aconteciam em um só tom, demostra justamente que a gestão colegiada era algo que orientava a dinâmica de funcionamento do PARFOR na UFRB.

## 5.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PROPICIADO PELA EXPERIÊNCIA DO PARFOR

A CI-02 aponta que, mesmo não sendo algo institucional, o trabalho colegiado existente na gestão propiciava as formações internas no PARFOR, mesmo que o conceito de formação tenha um sentido polissémico, ainda mais quando voltada ao magistério.

Conforme Amador e Nunes (2019), historicamente, a Formação de Professores teve várias finalidades, como o aperfeiçoamento, a atualização profissional; o suprimento de carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; mudança de função; e projeção na carreira. Ao pensarmos no público em questão, os professores formadores e coordenadores, o tipo de formação a que tiveram acesso poderia ser considerada como sendo um desenvolvimento profissional fruto das experiências adquiridas no PARFOR. Aprendiam à medida que exerciam suas atividades docente e de gestão universitária, tomando como base de aprendizagem tanto as experiências e vivências internas e externas, como também os conhecimentos acumulados durante suas formações inicial e continuada. Apesar de não haver um consenso na literatura sobre o termo desenvolvimento profissional, esse irá se diferenciar do termo formação por seu caráter de não exigência de uma intencionalidade formativa e nem

uma institucionalidade pré-concebida, não resultando, necessariamente, em algum tipo de certificação.

Essa concepção fica evidente nas falas dos coordenadores do PARFOR, que por não contarem com uma formação estruturada e fornecida pela própria UFRB ou pela CAPES, enxergavam nas ações realizadas internamente como ações formativas

> Essa formação era feita por nós mesmo, os coordenadores de cursos e o institucional, através dos eventos que a gente fornecia para integrar cursistas e formadores, e nas nossas reuniões pedagógicas que tinham um cunho formativo [...] havia a preocupação de trazer pessoas de fora ou até colegas de outro curso de licenciatura para fazer uma fala, para fazer uma formação. Então isso a gente fazia internamente, porque os eventos da Capes, em Brasília, a gente participava enquanto coordenador de curso e de lá trazíamos o que fosse repassado para a reunião pedagógica. Então, se tinha uma formação, [essa] era indireta, nós que recebemos formação direta e fazíamos o repasse aqui (CC-02, informação verbal).
> Bem eu já falei sobre a capacitação para professores e também para coordenadores de curso por que quando a gente reflete sobre a nossa prática quando a gente partilha de experiências eu acredito que isso também é formação. É porque tem gente que pensa que quando se fala em capacitação ela deva ser a partir de oficinas, e isso não havia. Mas o que nós fazíamos ultrapassava oficinas e cursos porque tudo que a gente fazia junto a gente discutia, absolutamente tudo, e juntos (CI-01, informação verbal).

Assim, a concepção de formação entre os coordenadores para os professores formadores esteve ancorada na gestão colegiada, de forma que as ações coletivas, como a troca de experiências e disseminação de saberes adquiridos externamente serviam de base para garantir o desenvolvimento profissional do corpo docente do PARFOR. Considerando essa perspectiva, já que não havia uma qualificação contínua, as reuniões mensais se tornaram o espaço de troca de experiências e orientações. As falas a seguir expõem sobre a organização, funcionamento e percepções sobre as referidas reuniões.

> Os docentes participavam sim das reuniões, eram bem assíduos. Então já era sabido [que], uma vez por mês, a gente já deixava acordado no início do semestre [e] com todas as datas agendas. Então, raramente a gente tinha problema de esvaziamento. Pelo menos na minha gestão, não tivemos esse problema (CI-02, informação verbal).
> E nós tínhamos reuniões mensais com os professores para a gente afinar a proposta e ver realmente o que estava dificultando o processo, ver o que a gente poderia fazer, quais as ações, o que a gente poderia mudar para alcançar um melhor aprendizado desses meninos e dessas meninas. Então a gente fazia isso constantemente e era uma luta e um trabalho (CC-02, informação verbal).

Nas falas fica evidente novamente o aspecto da gestão colegiada como uma dimensão central na construção das ações do PARFOR, visto que, para os coordenadores (institucional e de curso) eram nessas reuniões mensais que a capacitação dos professores formadores

acontecia, além da troca de experiências e repasse de informes importantes ao funcionamento do próprio PARFOR.

Os professores formadores corroboram essa perspectiva apresentada pela coordenação. Dentre as questões disponíveis no formulário aplicado a esse público, duas perguntas (questões 10 e 11) buscaram captar essa percepção. A Tabela 7, a seguir, demonstra as respostas dadas.

**Tabela 7** — Percepção dos professores formadores sobre a periodicidade de reuniões coletivas

| **As reuniões coletivas de planejamento pedagógico eram realizadas com regularidade nos cursos?** | |
|---|---|
| **Opção de respostas** | **Número de respostas** |
| Concordo totalmente | 9 |
| Concordo parcialmente | 4 |
| Discordo totalmente | 2 |
| Discordo parcialmente | 1 |
| Não tenho opinião formada sobre o assunto | Sem resposta |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Com base nos dados, nota-se que a maior parte dos professores formadores concordam que havia uma periodicidade nas reuniões e que o desempenho dos discentes no curso era motivo de discussões junto ao corpo docente.

Outro dado importante que era discutido entre os professores, e por consequência com os coordenadores, tratava sobre o desempenho dos discentes. As respostas à questão 11 do questionário revelam que havia uma preocupação dos professores formadores quanto ao desempenho dos discentes, visto que quinze (15) professores) tinham esse tema como eixo de discussão nas reuniões mensais. Isso confirma aquilo que foi dito anteriormente pela CC-02 sobre o alinhamento de diretrizes referente à melhoria das ações voltadas à aprendizagem dos professores cursistas. A Tabela 8, adiante, apresenta o retorno dado pelos informantes da pesquisa.

**Tabela 8** — Desempenho dos discentes no curso era motivo de discussões junto ao corpo docente

| **O desempenho dos discentes no curso era motivo de discussões junto ao corpo docente?** | |
|---|---|
| **Opção de respostas** | **Número de respostas** |
| Concordo totalmente | 10 |
| Concordo parcialmente | 5 |
| Discordo totalmente | 1 |
| Discordo parcialmente | Sem resposta |
| Não tenho opinião formada sobre o assunto | Sem resposta |

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O desempenho dos alunos também era algo central nas reuniões mensais, conforme expõe a maior parte dos professores. Dos dezesseis (16) participantes, dez (10) apontaram que havia uma recorrência atenta para a desempenho na aprendizagem dos professores-cursistas. Outros cinco (5) enfatizam que havia parcialmente essa recorrência nas reuniões mensais; assim, somados aqueles que concordam totalmente com os que concordam parcialmente, pudemos identificar que a havia essa constância em trazer o desempenho dos discentes como um dos pontos centrais nos encontros docentes. Apenas um (1) respondente apontou que o desempenho dos discentes não era pauta nas reuniões. Não houve respostas sobre discordância parcial, bem como acerca de não haver opinião formada sobre o assunto.

Nessa subseção fica evidente que as contradições do processo de implementação do PARFOR fomentaram a criação de formas de superação destas, sendo a mais central a gestão colegiada, pois foi por meio dela que problemas de caráter administrativo, pedagógico e institucional foram superados, além do fato que este modelo de gestão propiciou ações de caráter desenvolvimento profissional entre coordenadores e professores formadores.

## 5.3 O REGIME DE COLABORAÇÃO: AÇÕES E TENTATIVAS DA UFRB PARA SUA EFETIVAÇÃO

O Regime de Colaboração é um eixo central na efetivação da Política Nacional de Formação de Professores e, por consequência, do PARFOR. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Assim, pela primeira vez há essa preconização estabelecida em lei, sobre a colaboração entre os entes federados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 8º, também reforça a mesma determinação apontada na Constituição de 1988.

Abrucio e Segatto (2014, p. 45) apontam que, etimologicamente, a palavra Federação consiste em um pacto, no qual os participantes são pactuantes, ou seja, concordam com o acordo firmado entre estes. Assim, as relações “entre as partes constitutivas da Federação, ou seja, as relações intergovernamentais se referem a uma forma particular de forma de Estado que envolve extensiva e contínua relação entre Governo Federal, estados e governos locais” ABRUCIO; SEGATTO, 2014, p. 45). Nesse sentido, na Federação há uma cooperação entre as diversas esferas de governo para que determinada política pública seja executada e alcance seus objetivos. Os referidos autores apontam quatro heterogeneidades no federalismo brasileiro, conforme apontam os autores.

> O caso brasileiro apresenta quatro principais heterogeneidades que explicam sua opção pelo federalismo. A primeira é físico territorial, uma vez que países muito grandes e diversos nos seus ecossistemas têm dificuldade de construir uma nação sem um pacto especial entre seus territórios. A segunda, como apontado, é resultante dos regionalismos, ou seja, há a existência de culturas próprias locais e de sentimentos maiores ou menores de nativismo. A terceira heterogeneidade se refere à desigualdade socioeconômica regional ou macrorregional. E a quarta heterogeneidade está relacionada à opção constitucional em 1988, de transformar todos os municípios em entes federativos plenos e fazer da descentralização da execução das políticas públicas uma das grandes metas da Constituição brasileira (ABRUCIO; SEGATTO, 2014, p. 48-49).

Essas heterogeneidades tornam o federalismo desafiador, do ponto de vista logístico e, ao mesmo tempo, complexo. O quarto aspecto, por exemplo, ao transformar os municípios em ente federado, dando-lhes autonomia jurídica, política e financeira, desconsiderou a complexidade das características sociais, históricas, políticas, ambientais e sociais dos diversos municípios, pois, como aponta Silva (2015), no que tange à autonomia financeira, os governos municipais acabaram dependendo substancialmente de transferências financeiras de outros níveis de governo, principalmente do Governo Federal, fazendo os municípios menos autônomos do que havia estabelecido a Constituição de 1988. Cabe destacar que o Decreto 6.755/2009 preconiza em seu artigo 1º que a Política Nacional e, por consequência, o seu desdobramento mais relevante, o PARFOR, seria instituída em Regime de Colaboração entre os entes da Federação.

Outro dado relevante sobre a visão dos professores formadores sobre a implementação do PARFOR na UFRB se refere ao apoio que este teve por parte da CAPES, visto que a referida Agência teve centralidade na Política Nacional. Essa centralidade da CAPES na formação de professores é estabelecida pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação, expondo em seu artigo 2º que:

> A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2007b, *on-line*).

Essa centralidade fica expressa no próprio Decreto 6.755/2009 visto que disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. O artigo 11, parágrafo III, diz que a CAPES fomentará a

> [...] oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica que sejam graduados não licenciados; licenciados

> em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009a, *on-line*).

Assim, cabe a CAPES o fomento de programas como o PARFOR, para atender ao público citado anteriormente, prestando assistência técnica e financeira, conforme o artigo 7º, parágrafo II, deste mesmo Decreto.

Sobre o apoio financeiro, o Manual Operativo (2014b, p. 6) apresenta entre as responsabilidades da CAPES o "financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implantadas". Assim, as bolsas que o professores formadores e os coordenadores recebiam eram pagas diretamente pela CAPES.

Ainda conforme o mesmo documento, o coordenador geral (institucional) fazia jus ao valor mensal de R$ 1.500,00, tendo por requisitos mínimos: a) ser docente do quadro efetivo ativo da IES; b) ser indicado pelo representante legal da IES ou órgão equivalente; c) comprovar formação superior e experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior; e d) assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR Presencial. Os coordenadores de curso recebiam o valor mensal de R$ 1.400,00, sendo exigido requisitos muitos semelhantes, havendo distinções mínimas entre os dois, a saber: a) ser docente do quadro efetivo com formação na área de conhecimento do curso que irá coordenar; e b) ser indicado pela Pró-Reitoria da IES ou órgão equivalente.

Quanto aos professores formadores, havia dois valores de bolsa, sendo o valor de R$ 1.300,00 para aqueles que tinham mais de três (3) anos de experiência no Ensino Superior e o valor de R$ 1.100,00 para quem possuía apenas um (1) ano. Além disso, havia outras exigências como: a) comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar; b) pertencer, preferencialmente, ao corpo docente da IES; c) ter título de mestre ou doutor; d) ser indicado pela Pró-Reitoria da IES ou órgão equivalente; e e) assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do PARFOR Presencial.

Dentre as questões disponíveis no questionário, estava a pergunta: a UFRB contou com o apoio da CAPES no processo de implementação do PARFOR? Dos respondentes não houve nenhuma resposta que discordava parcialmente ou totalmente referente à falta de apoio da CAPES; dois (2) dos professores formadores citaram não ter opinião formada sobre o assunto e os outros quatorze (14) disseram que concordavam que houve apoio da CAPES na implementação do PARFOR, sendo cinco (5) professores concordando parcialmente, e nove (9) professores concordando totalmente. Assim, identificamos que a maior parte dos professores que compunham o corpo docente do PARFOR tinha a percepção que a CAPES foi

colaboradora no processo de implementação do Plano dentro da UFRB. Essa perspectiva também foi ratificada pelos coordenadores de curso CC-02 e o coordenador institucional CI-01:

> [...] ela [a CI-02] tinha uma relação extremamente amistosa com a Capes e isso nos ajudou muito. A gente conseguia chegar até a Capes pedir ajuda e resolver nossos conflitos. E foi assim que a gente conseguiu. Todos os coordenadores de cursos e institucional, nesse diálogo com a Capes, porque toda a política de formação de professores é bem difícil (CC-02, informação verbal).

Na relação com a CAPES as dificuldades maiores eram com relação a recursos que, às vezes atrasavam, ou não existiam. Contudo, não houve dificuldade relacional com a CAPES. Conforme CI-01, "Nós éramos muito próximos ao pessoal, eles eram muito práticos e dispostos, diferente do que a gente vê hoje, que a formação de professores é dificultada, na época não, a equipe que estava à frente do PARFOR era muito eficiente".

Como única dificuldade citada pelo CI-01 em relação à CAPES durante o processo de implementação do programa estava no atraso eventual do pagamento das bolsas, visto que as relações e a comunicação nunca foi um problema, inclusive, o coordenador denuncia que na gestão Bolsonaro há uma dificuldade referente à formação de professores, sendo dificultada pelos agentes que são responsáveis em órgãos e, até mesmo, no próprio MEC.

Mororó (2013, p. 42-43, grifos da autora) apresenta a importância da CAPES na efetivação do PARFOR, bem como na organização da formação inicial de professores, como a seguir:

> A atribuição da CAPES na "organização" da formação inicial de professores da educação básica se dá em três dimensões: (1º) na adesão ao Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação pelas Secretarias Estaduais de Educação; (2º) na formalização da participação das instituições públicas de ensino superior no Plano Nacional através de Termo de Adesão; (3º) e no repasse de recursos (CAPES e FNDE) através de bolsas, custeio de despesas das instituições envolvidas e, no caso da educação à distância, o apoio técnico aos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Considerando que a CAPES tinha centralidade na Política Nacional de Formação de Professores, e por consequência no PARFOR, as três dimensões apresentadas anteriormente foram centrais nas ações que a referida Fundação exerceu na execução da Política Nacional.

Os nossos dados apontam para uma fragilidade na efetivação do Regime de Colaboração, no se refere à implementação do PARFOR da UFRB. Conforme apontado pelos colaboradores desta pesquisa, os problemas concernentes à efetivação do Regime de

Colaboração se davam em dois aspectos: a não liberação dos professores cursistas pelas prefeituras e as dificuldades logísticas associadas ao transporte dos professores cursistas. Trataremos desses dois aspectos mais detalhadamente a seguir.

### 5.3.1 Os problemas sobre a liberação dos professores-cursistas para realização dos cursos

A ausência de ações de apoio aos professores cursistas para a realização dos cursos foi algo constante nas falas dos coordenadores, sinalizando para a fragilidade na efetivação do Regime de Colaboração. Os coordenadores citam a relação Universidade e municípios como uma dificuldade enfrentada pela gestão do PARFOR, inclusive no quesito comunicação e contato com estes. De acordo CC-01, "A dificuldade era estabelecer o contato com as prefeituras, a parte política dos municípios. O maior desafio foi a comunicação com os municípios".

Apesar de citar a dificuldade de comunicação com as prefeituras, o coordenador não cita a motivação que a gerava. Entretanto, nas falas a seguir há indícios da possível resistência dos municípios em iniciar uma "comunicação" com a Universidade, por meio do PARFOR.

> Nós tivemos uma dificuldade muito grande de adesão dos municípios com os cursistas. Era problema em cima de problema, porque as secretarias municipais não queriam aceitar o tanto de professores que iriam fazer o programa, porque elas (secretarias) iriam abrir mão dos professores duas semanas por mês, porque nosso horário era diferenciado, pois nós tínhamos duas semanas presenciais para duas não presenciais. E essas duas semanas presenciais para o curso de ciências eram manhã e tarde (CC-02, informação verbal).

> Outra era coisa o fato de as prefeituras não darem a liberação, algumas prefeituras diziam que iriam dar nos acordos e quando curso começava, ela não queria colocar um professor naquela semana em que o professor estava na UFRB. No caso do curso de pedagogia, que era noturno e ocorria de quinze em quinze dia as aulas, muitas prefeituras nem liberação parcial queriam dar. Era muito comum que os professores [alunos] em pedagogia, a maioria mulheres, chegarem no primeiro horário assistindo aula, lanchando ou jantando, porque tinham saído da escola direto para pegar o transporte e vir para a aula (CI-02, informação verbal).

O primeiro relato, mesmo tratando especificamente do funcionamento do curso de Ciências da Natureza, e o segundo do curso de Pedagogia, elucidam de forma coerente as dificuldades enfrentadas junto aos municípios. Cabe questionar se, ao trazer o Regime de Colaboração como algo central na efetivação do PARFOR, a União se preocupou com essas particularidades dos municípios. Mesmo que liberassem seus docentes, muitos municípios sequer tinham pessoas que pudessem substitui-los.

Outro problema apontado por Silva (2015) em sua pesquisa é sobre a questão financeira dos municípios, uma vez que seria necessário prever despesas no orçamento. Esses questionamentos são extremamente relevantes, visto que, como apontamos na conceituação de Federalismo, este é um pacto no qual os entes colaboram entre si. No entanto, o que percebemos é que havia por parte da instituição uma expectativa que os municípios, ao aderirem o PARFOR, também assumissem reponsabilidades em termos logísticos para atender as exigências do bom funcionamento do PARFOR.

Silva (2015, p. 96) ressalta condição semelhante ao estudar sobre a implementação de polos regionais de formação do PARFOR, no Vale do Jiquiriçá, apontando que, no início, "a dificuldade em garantir as contrapartidas de deslocamento, hospedagem, alimentação e contratação de substituto estava diretamente ligada aos recursos financeiros". De semelhante forma, Mororó (2013) salienta que nas escolas estaduais a situação não era tão distinta, referente ao planejamento do afastamento do professor cursista, mesmo a Secretaria Estadual de Educação sendo a grande articuladora do PARFOR na Bahia.

A dificuldade quanto a liberação dos professores-cursistas impactava não apenas no processo formativo desses, com as faltas nas aulas, a não socialização dos saberes, mas também na concretização do desejo pessoal de qualificação profissional. Jesus (2014, p.177-178) aponta que a formação em nível superior e a aquisição do diploma para os professores do PARFOR tem um valor simbólico, pois este proporciona ao docente ganhos econômicos, por meio da sua valorização profissional com o aumento salarial, e social.

### 5.3.2 As dificuldades logísticas associadas ao transporte dos professores-cursistas

Os coordenadores entrevistados apontam que não havia apenas uma preocupação com a substituição do professor ou a reposição das aulas nas escolas municipais, mas, a disputa entre grupos políticos locais também era um fator que interferia diretamente na liberação destes professores.

> [...] as prefeituras tentavam fazer um uso muito eleitoreiro do PARFOR. Principalmente quando mudava a gestão, a gente tinha que começar o trabalho todo de novo; se apresentar e explicar. Eles tentavam tirar o professor da universidade, demitiam os professores que eram contratados, então eu briguei muito nas secretarias do Recôncavo [...] porque tinha momentos que eu tinha que sentar com os secretários, tinha que brigar, muitas vezes, principalmente quando mudava a gestão, porque eles queriam usar das pressões políticas para que os professores cursistas votassem neles ou votassem contra outro candidato; ameaçam cancelar a matrícula (CI-02, informação verbal).

> Os municípios alegavam que não tinham condições de liberar os professores e suspender as aulas dos alunos quando os professores estivessem estudando. Eu me recordo que fiz umas três reuniões convidando os secretários de educação para tentar criar uma estratégia de modo que eles pudessem liberar os professores. Porque, muitas vezes, eu recebia professores chorando, a partir de ameaças que eles sofreram de que o secretário de educação iria retirá-lo do curso. Ou seja, havia aí instaurado, e até hoje há, um problema no regime de colaboração que é um aspecto estruturante no PARFOR (CI-01, informação verbal).

A CI-02 apresenta um fator determinante nessa atitude das prefeituras em vetar ou ameaçar os professores cursistas, que é o fato de alguns professores serem contratados. Assim, se o servidor é temporário, os municípios usavam como pressão política o desligamento do PARFOR, para obtenção de interesses locais. A esse respeito, o CI-01 chega a dizer que:

> Mas isso se deveu ao fato de que muitos municípios possuem uma quantidade muito grande de professores contratados. Quando os professores são efetivos, a busca por uma formação continuada externa ou em exercício, ela é mais facilitada porque o professor é efetivo. Existe a entidade de classe, o sindicato pode zelar pelo professor, mas quando o professor é contratado ele fica vulnerável e, por assim dizer, o secretário ameaça o professor (CI-01, informação verbal).

O aspecto apontado pelo CI-01 é algo que infelizmente ocorre em parte considerável dos municípios de pequeno e médio porte no Brasil, nos quais a política local perpassa os interesses das políticas públicas, fazendo que estas sejam usadas conforme as necessidades dos grupos políticos locais. Mororó (2013) sinaliza que em alguns municípios a validação das inscrições dos professores-alunos no PARFOR passou a ser usada como “moeda de troca”, fazendo com que muitos deles demonstrassem submissão aos desmandos da política local. Um dos coordenadores chega a citar que, em algumas situações, eram feitas inscrições inadequadas de pessoas ligadas a setores administrativos que não atuavam como professores, conforme relato a seguir.

> [...] nós tivemos mais dificuldades com os municípios com relação à liberação dos professores, tanto na autorização, quanto a inscrição inadequada de gestores que autorizaram a inscrição de pessoas que eram do administrativo e isso era proibido (CI-01, informação verbal).

O Manual Operativo do PARFOR (2014b, p. 1) estabelece que a oferta da licenciatura se destina àqueles “docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior”, não possibilitando que pessoas dos setores administrativos do executivo municipal fizessem matrícula nos cursos do PARFOR. O mesmo documento estabelece que dentre as responsabilidades dos municípios estão:

> 1) validar as pré-inscrições dos profissionais da sua rede; A validação corresponde à certificação que: a) a pré-inscrição foi realizada no curso da disciplina/etapa ou área de atuação do profissional em sala de aula; b) a secretaria municipal de educação aprova a participação do profissional e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração (BRASIL, 2014b, p. 3).

As regras apresentadas no documento citado estabelecem que caberia aos municípios validar as pré-inscrições de cada profissional de acordo com sua área de atual profissional; além disso, estabelece que o município fica obrigado a liberar o professor-cursista nos dias e horários, sem prejuízo de remuneração. Essas orientações, entretanto, são apontadas pelo Manual Operativo em 2014, possivelmente fruto dos desafios vivenciados pelos diversos cursos dos PARFORs, nas mais diversas realidades do Brasil.

Outro aspecto apontado pelos coordenadores do PARFOR se refere às dificuldades referente à logística do transporte para os professores cursistas. O transporte foi um dos problemas apontados pelos coordenadores durante as entrevistas. Estes descrevem que também era uma questão que partia dos municípios, já que em muitas situações havia uma negação da oferta de transporte gratuito, ou quando ofertado nem sempre atendia as necessidades logísticas dos professores cursistas.

O CC-01 sinaliza que o atraso dos transportes com destino a Cruz das Almas dos professores-cursistas acabou prejudicando o curso de Matemática, conforme a seguir.

> Isso era ruim, isso prejudicou o curso. E foi uma luta, passamos os três anos lutando contra isso, tentando conversar com a parte política do município para tentar ver um transporte que chegue e saia no horário. Os professores se queixavam muito que os alunos chegavam e isso não permitia ter uma boa dinâmica na sala, então eles ficavam esperando (CC-01, informação verbal).

Na visão do coordenador, os atrasos dificultavam o bom andamento do curso, visto que parte dos alunos vinham dos municípios circunvizinhos a Cruz das Almas, e havia um horário de funcionamento. Quando os alunos chegavam atrasados isso impactava na dinâmica das aulas, visto que os professores formadores precisam ficar os aguardando.

Diante dos pontos apresentados aqui, consideramos que há uma urgência de aprimoramento das gestões públicas, não apenas em relação à formação do seu magistério, mas também à efetivação de uma carreira profissional sólida, com participação das entidades de classes e do próprio corpo docente das respectivas redes, para que a formação de professores seja vista como um dever do Estado, e não atribuído os professores a responsabilidade individual de sua formação. Para isso, também se faz necessária uma consolidação das

atribuições de colaboração dos entes federados, distribuindo tarefas, sinalizando a origem dos recursos financeiros para o custeio e estabelecendo metas a curto, médio e longo prazo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no período de 2009 a 2014. Para isso, foram consideradas os dados documentais e visão dos participantes (professores, coordenadores de curso e coordenadores institucionais), captada por meio das entrevistas e questionário.

A instituição da Política Nacional de Formação de Professores, por meio da aprovação Decreto 6.755/2009, inaugurou uma nova perspectiva para a formação de professores da educação básica no âmbito da política pública educacional, visto que foi a primeira que o Estado Brasileiro tomou para si a responsabilidade de formar professores da Educação Básica. O PARFOR, como um programa emergencial, foi de fundamental importância na execução desta política.

Apontamos, nesta pesquisa, que as políticas de formação do magistério seguem as orientações e desejos dos organismos internacionais, representantes do Capital, que tem norteado estas com vistas a reformar o Estado. Além de fomentar a lógica de submissão, adaptação e passividade aos anseios das classes dominantes, torna a formação de professores um instrumento importante da classe dominante. Apesar disso, consideramos que a formação ofertada pela Universidade Pública, seja por cursos regulares ou por programas como o PARFOR, são os meios pelos quais se pode fomentar uma criticidade ao próprio modelo de produção capitalista, visando a sua superação. Daí os constantes ataques que Universidade Pública vem sofrente nos últimos anos por setores conservadores e reacionários que estão a serviço do Capital.

Além disso, o PARFOR, no contexto da política pública educacional, tornou-se um meio de expansão do ensino superior no interior dos estados, haja vista a carência de formação para o exercício do magistério nas cidades de pequeno e médio portes da Bahia, contexto perfeito para a o avanço da oferta de cursos de primeira e segunda licenciaturas na modalidade EaD por instituições privadas. Uma interferência direta da lógica capitalista do “livre mercado” como substitutivo da presença do Estado na formação dos professores desses municípios.

Assim, consideramos que o PARFOR buscou assegurar o direito à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988, tendo como plano de fundo o dever do Estado em garantir aquilo que lhe obriga a lei. Apesar da formação propiciada pelo PARFOR elevar a qualidade educacional, como nos recorda Andrade (2018), esta não se dá exclusivamente pela formação inicial, carece também de todo um aparato de valorização do trabalho docente, como

salários condizentes com sua formação, infraestruturas escolares dignas, formação continuada e de qualidade – visto que, muitas vezes, o que se tem percebido, como na nossa realidade escolar, é a oferta de cursos on-line pelas secretarias de educação em parceria com instituições privadas – material didático que possibilite a criticidade do professor e do aluno, entre outros.

Nesse sentido, o presente estudo apontou outro ponto determinante e imprescindível na a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, nesse caso, o efetivo funcionamento Regime de Colaboração, visto que este público se concentra, em grande parte, nas redes municipais e estaduais. Sem um funcionamento efetivo no Regime de Colaboração, não há a consolidação dos objetivos de uma política voltada à formação de professores, principalmente quando esta perpassa pela colaboração entre os entes. Assim, consideramos ser fundamental um maior amadurecimento e aprimoramento das gestões públicas, para que haja de fato a consolidação da referida colaboração, estabelecendo responsabilidades legais e financeiras nas ações e execuções das ações de cada ente federado.

Quanto ao regime de colaboração, alguns questionamentos foram feitos no transcorrer desta pesquisa, e que certamente podem servir de horizonte para futuros estudos, tais como: qual a perspectiva/ponto de vista dos municípios no que se refere a liberação dos professores-cursistas? Havia algum tipo de orientação logística da CAPES nesse aspecto? Um dos pontos ressaltados pelos participantes da pesquisa foi o fato de que muitos dos municípios do Recôncavo não recebiam nenhum tipo de apoio financeiro governamental (federal ou estadual) para contração temporária de outros profissionais com vistas a substituição dos professores, enquanto estes estivessem em formação presencial na UFRB. Essa ausência também se estendeu a outros tipos de custos como transporte para o descolamento dos professores. Investigações sobre o papel do ente municipal na condução da política pública de formação docente ainda são poucas pelo país e inexistentes na região estudada, indicando, portanto, uma agenda de pesquisa ainda vasta sobre o tema.

Mesmo com as dificuldades apontadas nesta pesquisa, a respeito da implementação — como a própria fragilidade existente na efetivação do regime de colaboração, em questões de logística e liberação de professores; na centralidade das ações da PROGRAD, influenciada pelas urgências da CAPES, gerando certo estranhamento com o Programa, dentro da UFRB; bem como a ausência de um Projeto Institucional, à época, que organizasse as licenciaturas regulares e programas especiais, como o PARFOR — o Programa ajudou a diminuir o número de docentes da Educação Básica em efetivo exercício sem formação superior, além de qualificá-los.

Além disso, foi possível constatar que a gestão colegiada desenvolvida pelos e entre os coordenadores institucionais e de cursos para com os professores foi central na superação dos desafios impostos pelas contradições do processo de implementação do PARFOR, visto que em 2009, quando o programa foi criado, o Governo Federal não possibilitou um debate amplo dentro das universidades, e no *lócus* de investigação em questão essa ausência de debate, associado a falta de um projeto institucional, gerou a resistência de diversos docentes; de forma que para superar os desafios desse processo, a gestão colegiada foi visto como uma das saídas encontradas pela coordenação do PARFOR.

Outros questionamentos que emergiram no transcorrer da pesquisa, e que podem servir de ponto de partida para futuros estudos, são sobre a perspectiva dos professores-cursistas quanto a atuação da coordenação institucional e de cursos, na resolução dos desafios impostos pelas contradições do processo de implementação do PARFOR. Ou até mesmo, a análise de como os professores do CFP compreenderam o PARFOR, no seu contexto de implementação, e a centralidade que a PROGRAD desempenhava nesse processo. Pois os resultados que chegamos partiu de um ponta de vista, nesse caso, dos professores formadores e coordenadores, visto que diante dos desafios logísticos da nossa pesquisa não foi possível entrevistar os professores do CFP contrários a implementação do PARFOR ou até mesmo membros da Pró-Reirtoria de Graduação, para compreender os distintos pontos de vista sobre a implementação. Assim, consideramos que a formação de professores, e mais especificamente o PARFOR, possui uma infinidade de possibilidades de questionamentos e recortes de pesquisa, que ainda precisam ser investigados.

Consideramos que a questão central de como se deu a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi respondida ao trazer todos esses pontos anteriores e dentre outros, pois, conforme Silva e Melo (2000), na implementação de uma política pública (ou um programa que faz parte desta) há conflitos entre órgãos e instituições, omissões de ações legais, brechas na legislação e demais ações que são tomadas para que a implementação ocorra. Como trouxemos na introdução desse texto, a implementação não é um fenômeno mecânico, mas, trata-se de um processo dialético e, como tal, é dinâmico e possui contradições, continuidades e descontinuidades.

Uma das contradições apontadas pelo estudo, por exemplo, foi a de que, com o PARFOR da UFRB, foi possível identificar que a ausência de um projeto institucional das licenciaturas, que pudesse orientar o papel do PARFOR na Instituição, fez surgir a entre os

coordenadores de cursos e institucional a gestão colegiada, como forma de superar os desafios do processo de implementação.

Nesse sentido, a formação de professores é um campo de estudo que se encontra em amplo processo de discussão nacional, o que possibilita afirmar o inacabamento desta pesquisa, visto que ela apresenta um recorte em uma universidade específica. Assim, a temática da formação de professores é um espaço repleto de possibilidades, cabendo aos pesquisadores proporem estudos que projetem os problemas enfrentadas na formação, como superá-los e qual tipo de formação se busca. A formação de professores precisa estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora e não do capitalismo.

Assim, consideramos que a formação de professores precisa ser contra hegemônica aos anseios do capital, e as Instituições de Ensino Superior Públicas, como a própria UFRB, possuem um papel central nessa ação, para que professores formados nesses espaços possam atuar, resistir e romper com a lógica do capital. Quanto à pesquisa em si, por seguirmos uma concepção materialista, a qual se fundamenta na dialética da realidade, ou seja, na ideia de que o mundo não pode ser concebido como um complexo de coisas acabadas, consideramos que o PARFOR não é um tema esgotado, carece de outros estudos futuros para que se possa compreender melhor as partes que compõem o todo.

# REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. *In:* CUNHA, Célio *et al.* **O Sistema Nacional de Educação:** diversos olhares 80 anos após o Manifesto/ Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 44-61.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. **Revista Pro-posições,** V. 27, N. 3 (81) | set/dez. 2016, p.221-236.

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. A "introdução" dos Grundrisse de 1857: o método de pesquisa marxiano em contraposição às posições "pós-modernistas". **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, número 10/out. 2018, p.6-27.

AMADOR, JT; NUNES, CSC. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo**.** *In:* SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores:** os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente**.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2018.

ANFOPE. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Goiânia (GO): 2016.

BOBBIO, Norberto, 1909. **Estado, governo, sociedade;** por uma teoria geral da política/ Norberto Bobbio; tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teorias e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Santos e Telma M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação. v. 12).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 01/2006, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei

4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 out. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 mar. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio** (CNE/CEB), 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual Operativo do PARFOR**, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n° 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jul. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico de curso Licenciatura em Pedagogia (Diurno)**. Cruz das Almas, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Pedagogia (Noturno)**. Cruz das Almas, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Cruz das Almas, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas**. Cruz das Almas, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Projeto **Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática do Projeto de Formação Inicial de Professores**. Cruz das Almas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do Projeto de Formação Inicial de Professores**. Cruz das Almas, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto de Formação Inicial de Professores**. Cruz das Almas, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia / Educação do Campo**. Cruz das Almas, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Conselho Acadêmico. **Resolução nº 045/2017, que institui o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Conselho Acadêmico. **Resolução nº 004/2020, que institui o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, 2020b.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

D'ÁVILA, Jorge Luis. **Possibilidades e limites do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) No Estado De Mato Grosso Do Sul.** Tese (doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande – MS, 2014.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução: Nélio Schneider. Boitempo, São Paulo, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina**.** Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. **Era do Capital, 1848-1875.** 29ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991 / tradução Marcos Santarrita; revisão Maria Célia Poali. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. **O Valor Simbólico do Diploma de Nível Superior:** um Estudo sobre os Percursos Formativos dos Professores da Primeira Turma de Pedagogia UFBA/PARFOR (2010-2013). Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LÊNIN, V. I.: **O Estado e a Revolução**. Tradução de J. Ferreira. Porto: Vale Formoso, 1970.

MACHADO, Cristiane Brito. **A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica:** a implementação do PARFOR-Presencial no Estado da Bahia. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. 18. ed. Tradução Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. *In:* TELLO, César (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 55-76.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.118, março, 2003. p. 89-117.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MILITÃO, Andréia Nunes. Desdobramentos da articulação Neoliberal-Neoconservadora para as Políticas de Formação de Professores. *In:* ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLIMS, Elni Elisa (org.) **Formação de professores:** embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica / - Rondonópolis: EdUFR, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. Materialismo Histórico e Dialético: perspectivas metodológicas introdutórias. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 25, 2021.

MORORÓ, Leila Pio. A Influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, jan./abr. 2017a.

MORORÓ, Leila Pio. A Política Nacional de Formação de Professores e o papel das Universidades Pública**s.** *In:* Almeida, J.R.M; Magalhães, L.D.R.; Bertoni, L.M. (Orgs). **As Redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas** – Perspectivas Multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MORORÓ, Leila Pio. Pesquisa avaliativa e política de formação de professores: considerações metodológicas. *In:* MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017b.

MORORÓ, Leila Pio. **Relatório final de estágio pós-doutoral:** "O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: O PARFOR na Bahia". São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2013.

NERY, Sibele Shirley da Silva Moura. **A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos.** Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação PPGEd, Vitória da Conquista, 2020.

NETO, Nathanael da Cruz e Silva; TORRES, Júlio Cesar. O PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *In:* **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p.111-122 jul/set 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. - 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUCCI, Leandro Picoli. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) o regime de colaboração**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, Campo Grande- MS, 2017.

PERONI, Vera. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado.** Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. **Políticas públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR em uma universidade comunitária**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

PRADA, Luís Eduardo Alvorada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo**, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. **Pesquisa Avaliativa:** aspectos teóricos-metodológicos. Veras Editora, São Paulo, 2008.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP, nº 48. SP: Campinas, UNICAMP, 2000.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

SPIGOLON, Nima Imaculada. Formação de professores: o Estado pós-democrático, a ditadura e os golpes de 1964 e 2016 no Brasil. *In:* Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SUSIN, Adriana Sernajoto. **O plano nacional de formação de professores da educação básica no contexto das políticas de formação inicial:** pressupostos, contrapontos e desafios a partir de uma experiência em andamento. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Pró-Graduação em Educação, Joaçaba, SC, 2015.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Mapas e Endereços.** Portal UFRB, 2023. Disponível em: https://ufrb.edu.br/portal/ Acesso em: fev. de 2023.

VASSOLER, Márcia Cecília. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 18. maio de 2019.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente:** uma análise do Plano Nacional de formação de professores – PARFOR. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação PPGEd, Vitória da Conquista, 2017.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A –** Roteiro De Entrevista /Coordenador Institucional do PARFOR

1. IDENTIFICAÇÃO

Tempo no Ensino Superior, Tempo na UFRB

Formação Acadêmica: Graduação e Pós-graduação, Trajetória Profissional

2. RELAÇÃO COM O PARFOR

• Qual a sua formação ao ingressar no PARFOR?

• Quanto tempo você atuou no PARFOR como coordenador institucional?

• Por que você decidiu participar do PARFOR?

• Como ocorreu a implementação do PARFOR na UFRB?

3.SOBRE A COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PARFOR

• Como se deu o processo de seleção para coordenador institucional do PARFOR?

• Quais suas experiências na área de coordenação/gestão?

• Havia alguma capacitação para a função de coordenador institucional do PARFOR? Comente sobre ela.

• Quais eram as funções do coordenador Institucional?

• No desempenho de suas funções como coordenador institucional, quais dificuldades encontradas? Caso haja, como essas dificuldades foram superadas ou minimizadas?

4.SOBRE AS COORDENAÇÕES DOS CURSOS

• Qual era o perfil dos coordenadores de curso? Eram da UFRB? Possuíam experiência na Educação Superior?

• Como se deu o processo de seleção dos coordenadores de curso?

• Havia alguma capacitação para a função de coordenador de curso? Comente sobre ela.

• Quais eram as funções de coordenador de curso?

• No desempenho das funções de coordenador de curso, quais as dificuldades encontradas por estes? Como essas dificuldades foram superadas ou minimizadas?

• Os coordenadores de curso participaram da elaboração da Proposta Pedagógica dos cursos? Como isso ocorria?

5.SOBRE OS DOCENTES

• Qual era o perfil dos docentes do PARFOR? Eram da UFRB? Possuíam experiência na Educação Superior?
• Como se deu o processo de seleção dos docentes?
• Havia alguma capacitação para a função de docência? Comente sobre ela.
• Quais eram as funções dos docentes?
• No desempenho das funções de docência, quais as dificuldades encontradas? Como essas dificuldades são superadas ou minimizadas?
• Os docentes participam de reuniões coletivas de planejamento e avaliação do curso, caso houvesse? Comente sobre elas.

6. AVALIAÇÃO DO PARFOR

• Como está organizado o Planejamento Pedagógico Institucional PARFOR/UFRB?
• Quem participou da elaboração e como foram selecionados?
• O Projeto Pedagógico do programa preconizada sua avaliação periódica? Comente sobre o processo avaliativo. Quem participava dessa avaliação?
• Quais foram as dificuldades encontradas junto às diversas instâncias (federal, estadual, municipal e institucional) para implementação do PARFOR na UFRB? Como essas dificuldades são superadas ou minimizadas?

OBS: O apêndice A é uma adaptação do roteiro utilizado no estudo de Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas (2017), que também tem o PARFOR como objeto de estudo.

**APÊNDICE B –** Roteiro De Entrevista/Coordenador De Curso do PARFOR

1. IDENTIFICAÇÃO

Tempo no Ensino Superior, Tempo na UFRB

Formação Acadêmica: Graduação e Pós-graduação, Trajetória Profissional

2. RELAÇÃO COM O PARFOR

• Qual a sua formação ao ingressar no PARFOR?

• Quanto tempo você atuou no PARFOR como coordenador de curso?

• Por que você decidiu participar do PARFOR?

3. SOBRE A COORDENAÇÃO DE CURSO

• Qual era o perfil do coordenador de curso?

• Como se deu o processo de seleção para coordenador de curso do PARFOR?

• Quais suas experiências na área de coordenação/gestão?

• Havia alguma capacitação para a função de coordenador de curso do PARFOR? Comente sobre ela.

• Quais eram as funções do coordenador de curso?

• No desempenho de suas funções como coordenador de curso, quais as dificuldades encontradas? Como essas dificuldades são superadas ou minimizadas?

• Os coordenadores de curso participaram da elaboração da Proposta Pedagógico dos cursos? De que maneira?

• Os coordenadores de curso participam de reuniões coletivas de planejamento e avaliação do curso? Comente sobre elas.

4. SOBRE OS DOCENTES

• Qual era o perfil dos docentes do PARFOR? São da UFRB? Possuíam experiência na Educação Superior?

• Como se deu o processo de seleção dos docentes?

• Houve alguma capacitação para a função de docência? Comente sobre ela.

• Quais eram as funções dos docentes?

• No desempenho das funções dos docentes, quais as dificuldades encontradas? Como essas dificuldades são superadas ou minimizadas?

• Os docentes participavam das reuniões coletivas de planejamento e avaliação do curso? Comente sobre elas.

5. AVALIAÇÃO DO PARFOR

• Você conhece a Proposta Pedagógica para a formação de professores em serviço da UFRB? Comente sobre ela.

• Você conhece o Projeto Pedagógico dos Programas Especiais (PARFOR) da UFRB? Comente sobre ele.

• Você já participou da avaliação do Projeto Pedagógico do programa? Comente sobre o processo de avaliação.

• O Projeto Pedagógico do programa preconizada sua avaliação periódica? Comente sobre o processo avaliativo. Quem participava dessa avaliação?

• Quais são as dificuldades encontradas junto às diversas instâncias (federal, estadual, municipal e institucional) para implementação do PARFOR na UFRB? Como essas dificuldades são superadas ou minimizadas?

6. AVALIAÇÃO DO CURSO

• Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica do curso? Comente sobre ela.

• O Projeto Pedagógico do curso preconizava sua avaliação periódica? Comente sobre o processo avaliativo. Quem participava dessa avaliação?

OBS: O apêndice B é uma adaptação do roteiro utilizado no estudo de Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas (2017), que também tem o PARFOR como objeto de estudo.

**APÊNDICE C –** Questionário/Corpo Docente do PARFOR

1. TERMO DE CONCORDÂNCIA

Aceito participar deste questionário:

SIM ( ) / NÃO ( )

2. DISPONIBILIDADE EM CONCEDER ENTREVISTA (Opcional)

SIM ( ) / NÃO ( )

3. IDENTIFICAÇÃO

Nome

Instituição a qual é vinculado(a)

Departamento

Regime de trabalho

Graduação

Mestrado

Doutorado

Município(s) onde atuou no PARFOR da UFRB

Curso(s) que atuou no PARFOR da UFRB

Disciplina(s) ministrada(s) no PARFOR da UFRB

Tempo (em meses) que atuou no PARFOR da UFRB

3. QUESTIONÁRIO

I. Houve dificuldades na implementação do PARFOR UFRB.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

II. A UFRB contou com o apoio da CAPES no processo de implementação do PARFOR.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

III. Os professores receberam alguma formação/treinamento para atuar no PARFOR da UFRB.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

IV. Os cursos do PARFOR desenvolvidos nos campi da UFRB possuíam uma infraestrutura (espaço físico, biblioteca, cantina) adequada para o desenvolvimento do curso.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

V. Os discentes dos cursos do PARFOR desenvolvidos nos campi da UFRB usufruíam da infraestrutura (espaço físico, biblioteca, cantina) disponível tal como os discentes dos cursos regulares.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

VI. A forma de funcionamento das aulas no curso contribui para a formação dos discentes.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

VII. O projeto do PARFOR era do conhecimento do corpo docente da UFRB.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

VIII. A proposta pedagógica do curso desenvolvido pelo PARFOR era do conhecimento do corpo docente.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

IX. A coordenação do curso desenvolvia um trabalho articulado com os objetivos da formação de professores.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

X. As reuniões coletivas de planejamento pedagógico eram realizadas com regularidade nos cursos.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

XI. O desempenho dos discentes no curso era motivo de discussões junto ao corpo docente.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

XII. O PARFOR na UFRB cumpriu sua finalidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública.

| Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não tenho opinião formada sobre o assunto |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

XIII. Em relação ao PARFOR na UFRB, cite o que considera seus principais pontos fortes.

XIV. Em relação ao PARFOR na UFRB, cite o que considera seus principais pontos fracos.

OBS: O apêndice C é uma adaptação do questionário utilizado no estudo de Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas (2017), que também tem o PARFOR como objeto de estudo.