



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
CAMPUS VI – CAETITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

LUCAS DOS SANTOS PORTO

**AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DO PARFOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO
DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO**

CAETITÉ
2023

LUCAS DOS SANTOS PORTO

**AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DO PARFOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO
DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI* – Caetité, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Área de concentração – Ensino, linguagem e sociedade
Linha de Pesquisa II – Ensino, saberes e práticas educativas

Orientadora – Prof.^a Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes

CAETITÉ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – *Campus I*

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

P853p

Porto, Lucas dos Santos

As potencialidades e os limites do PARFOR na formação de professores da Educação Básica: o caso do DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado / Lucas dos Santos Porto. – Caetité, 2023.

130 fls. : il.

Orientadora: Marinalva Nunes Fernandes.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, *Campus VI*. 2023.

Contém referências e apêndice.

1. Professores – Formação – Brumado (BA). 2. Educação – Política governamental – Bahia. 3. Professores – Formação – Brasil. 4. Educação e Estado – Bahia. 5. Educação – Aspectos sociais – Brumado (BA). 6. Professores – Formação – Política governamental – Brumado (BA). 7. Universidade do Estado da Bahia – Professores – Formação. I. Fernandes, Marinalva Nunes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus VI*. III. Título.

CDD: 370.71

LUCAS DOS SANTOS PORTO

**AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DO PARFOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO
DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI* – Caetité, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Área de concentração – Ensino, linguagem e sociedade
Linha de Pesquisa II – Ensino, saberes e práticas educativas

Orientadora – Prof.^a Dr.^a Marinalva Nunes Fernandes

Aprovado em: 30 / 03 / 2023.

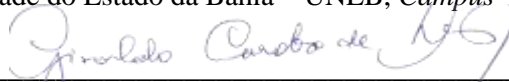
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a **Marinalva Nunes Fernandes**

Orientadora

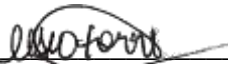
Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI* – Caetité



Prof. Dr. **Ginaldo Cardoso de Araújo**

Membro interno

Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI* – Caetité



Prof.^a Dr.^a **Mônica Moreira de Oliveira Torres**

Membro interno

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI* – Serrinha



Prof.^a Dr.^a **Leila Pio Mororó**

Membro externo

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus Vitória da Conquista*

CAETITÉ
2023

À minha avó Mariana Rosa dos Santos.
(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, por ter me dado a vida e os predicados imprescindíveis ao meu crescimento enquanto homem: discernimento, coragem, sabedoria, persistência e, acima de tudo, vontade de vencer. Por todos esses atributos, devo a Deus a realização deste trabalho e a conclusão desta que é apenas uma das muitas caminhadas vitoriosas que almejo trilhar mediante Sua Graça!

À minha avó Mariana, mulher que não conheceu o “mundo das letras”, mas durante toda a vida soube reconhecer sua importância e me fez viajar sempre por esses “terrenos férteis”.

À minha mãe, por ter me dado colo e carinho, e ter me oferecido sempre os melhores conselhos para que eu pudesse discernir sobre o melhor caminho a seguir.

À minha afilhada Mariana Rosa, que, com toda sua candura, transmite a ideia de que a vida é bonita e, por isso, tornou-se a maior riqueza e motivação de todos que estão ao seu redor, para a busca da ascensão em todos os campos.

À minha irmã e demais familiares, por estarem presentes nos momentos difíceis e torcerem pelo meu sucesso.

À minha orientadora, professora Marinalva, por estar sempre atenta à construção do meu texto, dando sugestões importantes para a melhoria do mesmo. Pela rapidez e eficiência em responder às minhas indagações, minha sincera gratidão!

Às equipes de trabalho do PARFOR na UNEB, pelas parcerias firmadas ao longo de mais de uma década, me fortalecendo enquanto profissional e melhorando o meu jeito de ser e de agir nas relações com pessoas pertencentes a diferentes lugares e situações diversas, registro que trabalhar com a formação de docentes em exercício se tornou mais fácil ao lado de cada um de vocês e, por tal motivo, não poderia nunca deixar de agradecê-los!

Aos amigos, colegas (de trabalho e de mestrado) e pessoas com as quais mantenho algum tipo de vínculo, que sempre demonstraram apreço pelas minhas conquistas e depositaram confiança em todas as minhas ações, dando sugestões, fazendo elogios e críticas construtivas, estendo aqui o meu abraço afetuoso, digo que tudo que tenho construído ao longo da vida é fruto das nossas relações cotidianas e que, por isso, desejo que esses laços se fortaleçam, mesmo que, muitas vezes, a distância física se faça presente.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de investigação as políticas públicas direcionadas à formação de professores, com foco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, uma das ações brasileiras de maior destaque em abrangência e relevância, lançada nos últimos 26 anos no Brasil, mas que, na gestão 2019-2022 do governo federal, sofreu forte descontinuidade. Através de um trabalho qualitativo, foi trilhado um caminho metodológico sustentado por pesquisas bibliográfica e documental e também por análises de conteúdos adquiridos a partir da aplicação de questionários aos sujeitos envolvidos com o PARFOR, na tentativa de responder à seguinte questão: segundo os participantes que estiveram diretamente envolvidos com o programa, quais seriam as potencialidades e os limites do PARFOR para a formação de professores da Educação Básica do território de identidade Sertão Produtivo baiano? Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin à luz do Materialismo Histórico e Dialético. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as potencialidades e os limites do PARFOR para a formação de professores da Educação Básica do território de identidade Sertão Produtivo baiano. Como objetivos específicos, buscou-se compreender as categorias teóricas que deram sustentação à pesquisa: Estado, políticas públicas, políticas públicas educacionais, formação inicial e continuada de professores; contextualizar as políticas públicas para a formação de professores em exercício implantadas no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contemporânea (Lei N.º 9.394/96); enunciar os impactos do PARFOR na formação de professores da Educação Básica, a partir das contribuições dos sujeitos que participaram dos cursos ofertados pela UNEB de Brumado; e, por último, realizar um diagnóstico das demandas por formação docente, apresentá-lo em um encontro com gestores e, finalmente, produzir a minuta de um documento coletivo para subsidiar a implantação de cursos de primeira e/ou segunda licenciaturas por meio de política de formação compartilhada entre municípios pertencentes ao território de identidade Sertão Produtivo. Os resultados encontrados apontam que o PARFOR possui valor incalculável para todos aqueles que tiveram algum tipo de envolvimento com o programa, o qual é repleto de potencialidades, porém com limitações que precisam ser corrigidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação inicial e continuada de professores; PARFOR/UNEB; Políticas públicas.

ABSTRACT¹

This research has as object of investigation the public policies directed to teacher training, with focus to the National Plan for Training of Basic Education Teachers - PARFOR, one of the most prominent Brazilian actions in scope and relevance, launched in the last 26 years in Brazil, but that, in the 2019-2022 management of the federal government, suffered strong discontinuity. Through a qualitative work, a methodological path supported by bibliographic and documentary research was followed, as well as by content analysis acquired from the application of questionnaires to subjects involved with PARFOR, in an attempt to answer the following question: according to the participants who were directly involved with the program, what would be the potentialities and limits of PARFOR for the training of Basic Education teachers in the identity territory Sertão Produtivo baiano? For the data analysis, Bardin's Content Analysis was used in the light of the Historical and Dialectical Materialism. The general objective of the research was to analyze the potentialities and limits of the PARFOR for the training of Basic Education teachers in the identity territory of Sertão Produtivo in Bahia. As specific objectives, it was sought to understand the theoretical categories that supported the research: State, public policies, educational public policies, initial and continued teacher training; to contextualize the public policies for in-service teacher training implemented in Brazil since the promulgation of the contemporary Law of Directives and Bases for National Education (Law No. 9.394/96); to enunciate the impacts of PARFOR on the training of Basic Education teachers, based on the contributions of the subjects who participated in the courses offered by the UNEB in Brumado; and, finally, to make a diagnosis of the demands for teacher training, present it in a meeting with managers and, finally, produce a draft of a collective document to support the implementation of first and/or second degree courses through a shared training policy among municipalities belonging to the identity territory of Sertão Produtivo. The results found indicate that PARFOR has incalculable value for all those who have had some kind of involvement with the program, which is full of potentialities, but with limitations that need to be corrected.

KEYWORDS: Education; Initial and continuing teacher education; PARFOR/UNEB; Public policies.

¹ Traduzido com www.DeepL.com/Translator (versão gratuita).

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Produção de teses sobre o PARFOR por região geográfica	18
GRÁFICO 2	Produção de dissertações sobre o PARFOR por região geográfica	18
GRÁFICO 3	Teses sobre o PARFOR por estados da região Nordeste	21
GRÁFICO 4	Dissertações sobre o PARFOR por estados da região Nordeste	22
GRÁFICO 5	Dissertações sobre o PARFOR produzidas na Bahia por IES	23
GRÁFICO 6	Os governos têm obedecido à legislação sobre a formação docente?	58
GRÁFICO 7	Posicionamentos dos entrevistados sobre a infraestrutura disponibilizada	69
GRÁFICO 8	Todas as demandas apresentadas ao PARFOR já foram atendidas?	98
GRÁFICO 9	Você julga pertinente que o PARFOR continue em atividade?	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Demonstrativo geral de teses e dissertações sobre o PARFOR	20
QUADRO 2	Demonstrativo de trabalhos produzidos em mestrados vinculados à UESB	24
QUADRO 3	Percentual de docentes sem formação superior no Brasil	26
QUADRO 4	Cursos do PARFOR ofertados pelo DCHT/UNEB/ <i>Campus XX</i> entre 2010 e 2019	41
QUADRO 5	Metas do PNE 2014-2024, voltadas para a valorização dos profissionais da educação	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ESTADO DA ARTE SOBRE O PARFOR	16
3 TECENDO A PESQUISA	30
3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E A NATUREZA DA PESQUISA.....	30
3.2 LÓCUS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	32
3.3 O PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO.....	34
3.4 A PROBLEMÁTICA E SUA JUSTIFICATIVA.....	36
3.5 BUSCA DE INFORMAÇÕES, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS.....	36
3.6 PERFIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	39
4 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS	43
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO.....	47
4.1.1 Contextualização das políticas públicas para formação de professores em exercício executadas nos últimos 26 anos no Brasil	50
4.2 OS MARCOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO BRASIL.....	58
5 AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DO PARFOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO	66
5.1 OLHARES DO PÚBLICO-ALVO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	66
5.1.1 Sobre a infraestrutura	66
5.1.2 Sobre a gestão departamental e local	71
5.1.3 Sobre os aspectos pedagógicos	76
5.1.4 Sobre o financiamento	80
5.2 AS TRANSFORMAÇÕES DE VIDAS ATRAVÉS DO PARFOR E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA O PROGRAMA.....	87
6 PRODUTO EDUCACIONAL	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	125
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	126

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa de orientação metodológica eminentemente qualitativa está inserida na Linha II – Ensino, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, tem por objeto de investigação as políticas públicas direcionadas à formação de professores, com foco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, tratando-o como uma das ações brasileiras de maior destaque em abrangência e relevância, lançada nos últimos 26 anos no país.

É através da promoção de políticas públicas que uma comunidade pode alcançar o bem-estar social² necessário e, para isso, os representantes governamentais precisam se movimentar, no intuito de garantir à população os direitos que lhe são fundamentais, os quais estão previstos na Constituição Federal Brasileira de 1988, mais notadamente no seu artigo 6º, em redação dada pela Emenda Constitucional N.º 90, de 2015, que diz: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2015).

Souza (2006, p. 26) define política pública:

Como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

É válido pontuar que, a partir da proposição de uma determinada política pública, para qualquer que seja a área de abrangência, normalmente são lançados programas com diferentes

² O Estado de bem-estar social é uma concepção que abrange as áreas social, política e econômica e que enxerga o Estado como a instituição que tem por obrigação organizar a economia de uma nação e prover aos cidadãos o acesso a serviços básicos, como saúde, educação e segurança. O Estado de bem-estar social visa reduzir as desigualdades sociais decorrentes do capitalismo, para promover um modo de vida que leve uma condição mais humanitária às classes trabalhadoras e às camadas mais pobres da população (PORFÍRIO, 2023).

Essa espécie de Estado visava corrigir alguns problemas do Liberalismo, sobretudo, a desigualdade social. O papel do Poder Público passa a ser ativo. Basicamente, cria-se uma ideia de que o Estado deveria ter um papel mais interventivo, retirando de uns para dar a outros, provendo o mínimo para os cidadãos. Cada vez mais esses direitos foram sendo adicionados. A Constituição Federal de 1988 é um exemplo de Constituição Social, que promete uma série de direitos ao indivíduo e determina que o Estado aja para supri-los (OTTO, 2016).

características, mas com o fim precípua de se chegar ao atendimento de uma determinada demanda social.

No viés do bem-estar social, não pode ficar de fora o quesito relacionado à Educação, tendo que ser observados os aspectos que atendam aos sujeitos nela envolvidos, não podendo passar despercebida a importância do professor, elemento-chave na condução do trabalho educativo formal. No seu Artigo 205, a Carta Magna de 1988 deixa claro que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já no seu Artigo 214, o dispositivo prevê que as diferentes esferas de governo se articulem para a proposição de ações que visem melhorar os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1988). Com base nesses artigos constitucionais, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contemporânea – LDBEN (Lei N.º 9.394/96) anuncia a necessidade de estabelecer metas com foco, dentre outras coisas, para a melhoria da qualidade do ensino. A partir daí, foram lançadas políticas públicas direcionadas à valorização do profissional da Educação, com a oferta de uma formação adequada às suas necessidades.

Ao longo de mais de vinte e seis anos de promulgação da LDBEN, diversos presidentes da República estiveram no comando da União e cada um deles trouxe a proposição daquilo que julgava ser o ideal para o seu povo. O PARFOR foi uma das iniciativas lançadas nesse espaço de tempo e que demonstrou ser um ideal de melhoria para a formação de docentes em exercício no Brasil, criado com natureza emergencial e provisória, justamente para suprir uma necessidade gerada a partir da legislação educacional que entrava em vigor, mas, no entanto, sabe-se também que tal emergencialidade ainda é constatada, inclusive podendo ser confirmada nos próprios documentos públicos divulgados, a exemplo do Censo Escolar.

Nesse sentido, parte-se do princípio de que, com o PARFOR, a Educação Brasileira passou por uma importante transformação, quando houve a implantação de cursos para formação docente em diferentes áreas do conhecimento, no intuito de promover a articulação necessária ao atendimento daqueles professores em exercício, mas que ainda não possuíam a formação em nível superior ou, se possuíam, estivessem atuando em área diferente de sua formação, necessitando, com isso, da formação adequada para a sua atividade. O programa pode ser entendido “como possibilidade de transformação da realidade social a partir da melhoria da qualidade da educação básica nacional, tendo em vista, sobretudo, a construção

de conhecimentos que integrem formação acadêmica com conhecimentos de vida dos sujeitos” (ALMEIDA; COSTA; RODRIGUES, 2018, p. 155).

Desde que foi criado, no ano de 2009, o PARFOR passou por modificações em sua estrutura e modo de funcionamento, mas sem fugir muito de sua essência, no entanto, nos últimos anos, o programa tem se mostrado em declínio, porque não houve grande movimentação por parte do governo federal, no intuito de mantê-lo ativo ou lançar outra iniciativa que continuasse a atender o público que ainda é grande e precisa ter a sua formação inicial ou continuada e, assim, ter melhor desempenho de suas funções em sala de aula. Sobre isso, uma nota publicada pelo Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR – FORPARFOR, em 16 de fevereiro de 2018, já alertava o seguinte:

No que se refere à formação dos professores em exercício na educação básica e que não possuem formação em nível superior para atuar nesse segmento de ensino, a única posição até o momento anunciada é a de que a demanda expressa de solicitação de vagas em termos de cursos de graduação e especialização demonstrados na Plataforma Freire terá seu atendimento dentro dos diferentes programas do MEC. Dentre esses programas não se encontra o PARFOR presencial e o que se anunciou como um Programa de Formação Inicial e Continuada, o PROFIC.

O mesmo documento citado se posiciona “em defesa da educação pública, gratuita, laica, estatal, universal, democrática e inclusiva e da Formação dos Docentes para a Educação Básica das redes públicas como Política Pública de Estado” (FORPARFOR, 2018). Por isso, entende-se que é preciso pontuar essa necessidade em pesquisas acadêmicas, o que pode ser feito através da menção das políticas públicas lançadas nos governos presidenciais anteriores voltadas para a formação de professores em exercício, ressaltando-se o êxito alcançado, sobretudo com o PARFOR. No caso deste trabalho de mestrado, utiliza-se como *locus* de desenvolvimento da pesquisa o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XX* – Brumado, que ofertou diversos cursos do programa com a capilaridade e a eficácia que “corroboram para o atendimento da meta 15 do PNE que se volta para a garantia de que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (FORPARFOR, 2018).

O conhecimento da existência das normativas legais que orientam para a formação inicial e continuada dos profissionais atuantes na Educação Básica e de pesquisas empíricas que relatam sobre a importância e necessidade dessa qualificação, somados à experiência profissional do pesquisador, fizeram surgir a seguinte questão: segundo os participantes que

estiveram diretamente envolvidos com o programa, quais seriam as potencialidades e os limites do PARFOR para a formação de professores da Educação Básica do território de identidade Sertão Produtivo baiano? Nessa perspectiva, escolheu-se o PARFOR como um dos objetos desta pesquisa, com o intuito de utilizá-lo como referencial para a continuidade de ações que priorizem a formação docente em serviço, pois ele “é um espaço de formação recheado de sentidos e significados”, que se resume, muitas vezes, à concretização de sonho, qualificação e oportunidade (NASCIMENTO; SANTOS, 2013, p. 05).

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as potencialidades e os limites do PARFOR para a formação de professores da Educação Básica do território de identidade Sertão Produtivo baiano. Como objetivos específicos, visou compreender as categorias teóricas que deram sustentação à pesquisa: Estado, políticas públicas, políticas públicas educacionais, formação inicial e continuada de professores; contextualizar as políticas públicas para a formação de professores em exercício implantadas no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contemporânea (Lei N.º 9.394/96); enunciar os impactos do PARFOR na formação de professores da Educação Básica, a partir das contribuições dos sujeitos que participaram dos cursos ofertados pela UNEB de Brumado; e, por último, realizar um diagnóstico das demandas por formação docente, apresentá-lo em um encontro com gestores e, finalmente, produzir a minuta de um documento coletivo para subsidiar a implantação de cursos de primeira e/ou segunda licenciaturas através de política de formação compartilhada entre municípios pertencentes ao território de identidade Sertão Produtivo.

O desejo pela realização deste trabalho teve início a partir de uma trajetória profissional do pesquisador à frente da Secretaria Geral de Cursos do PARFOR, no *Campus XX* da UNEB, em Brumado, no período de fevereiro de 2011 até os dias atuais, e também da sua atuação como Coordenador Local dos Cursos de Licenciaturas em Matemática e Pedagogia, ambos ofertados pelo PARFOR. Estando à frente de várias discussões para implantação dos cursos, pôde ver, de perto, o modo como os sujeitos envolvidos no programa se comportavam frente às necessidades de terem atendidos os seus anseios, além de lidar diariamente com assuntos que, muitas vezes, trazia-lhe a necessidade de reflexão sobre a valorização dada à formação dos docentes em exercício.

Esta dissertação encontra-se estruturada da seguinte maneira: inicia com esta introdução, para, em seguida, apresentar o primeiro capítulo, intitulado de “Estado da arte sobre o PARFOR”. O segundo capítulo, chamado de “Tecendo a pesquisa”, faz menção à metodologia da pesquisa, com seis subitens, a saber: “A abordagem metodológica e a natureza

da pesquisa”; “*Lócus* de desenvolvimento da pesquisa”; “O pesquisador e o objeto pesquisado”; “A problemática e sua justificativa”; “Busca de informações, técnicas e procedimentos”; e “Perfis dos participantes da pesquisa”. No terceiro capítulo, intitulado de “Estado e políticas públicas”, traz-se os seguintes itens para discussão: “Políticas públicas para formação de professores em exercício” e “Os marcos legais sobre a formação de professores em exercício no Brasil”. Neste primeiro subitem, faz-se uma “Contextualização das políticas públicas para formação de professores em exercício executadas nos últimos 26 anos no Brasil”. No capítulo seguinte, batizado de “As potencialidades e os limites do PARFOR na formação de professores da Educação Básica: o caso do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado”, são apresentados os subitens “Olhares dos usuários participantes da pesquisa” – com elementos sobre a infraestrutura, a gestão departamental e local, os aspectos pedagógicos e o financiamento em cursos vinculados ao PARFOR; e “As transformações de vidas através do PARFOR e as perspectivas de futuro para o programa”. Tais abordagens buscam apresentar o PARFOR como referencial para a continuidade das políticas públicas para a formação de professores em exercício no Brasil, trazendo, ao término dos debates e reflexões, a proposição de um Produto Educacional condizente à temática trabalhada, designado de “Proposta de implantação de uma política de formação docente compartilhada no Sertão Produtivo baiano”. Como ponto de encerramento desta Dissertação, ainda são apresentadas as considerações finais.

Acredita-se que a pesquisa no mestrado pode demonstrar aos gestores públicos a necessidade de formação inicial e continuada de professores em exercício. A divulgação e socialização de estudos dessa natureza são condições essenciais para impulsionar políticas públicas, com propostas políticas e pedagógicas no âmbito local e nacional, visando a transformação da realidade docente, sobretudo porque, nos últimos anos, não se tem notado engajamento político/estatal nesta ação.

2 ESTADO DA ARTE SOBRE O PARFOR

Para a proposição de uma pesquisa acadêmica que possa trazer contribuições relevantes à ciência, tem se tornado cada vez mais presente a exigência de que o pesquisador se debruce para identificar em que ponto se encontra o seu objeto de investigação no âmbito das bases de dados existentes. Para um curso de mestrado profissional vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, essa busca normalmente ocorre nos próprios *sites* da internet mantidos pelo órgão do governo federal brasileiro. Tal necessidade se dá porque a CAPES vislumbra que os trabalhos lançados apresentem certo ineditismo em relação àquilo que já tenha sido discutido pelos pesquisadores, no intuito de trazer novos benefícios/contribuições sociais à comunidade que, direta ou indiretamente, possa se envolver com os resultados e descobertas que sejam lançados.

A pesquisa idealizada para o Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI – Caetitê* diz respeito à temática intitulada “As potencialidades e os limites do PARFOR na formação de professores da Educação Básica: o caso do DCHT/UNEB/*Campus XX – Brumado*”. Para se atender às indicações mais recentes, antes de dar sequência às ações pensadas desde o projeto de pesquisa, foi feito um levantamento das produções acadêmicas existentes até então, o que vem sendo denominado de “Estado da Arte”. Segundo Ferreira (2002, p. 258), ações com essas são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Logo, tal iniciativa caracteriza-se pela tentativa de evitar repetições nas abordagens científicas realizadas.

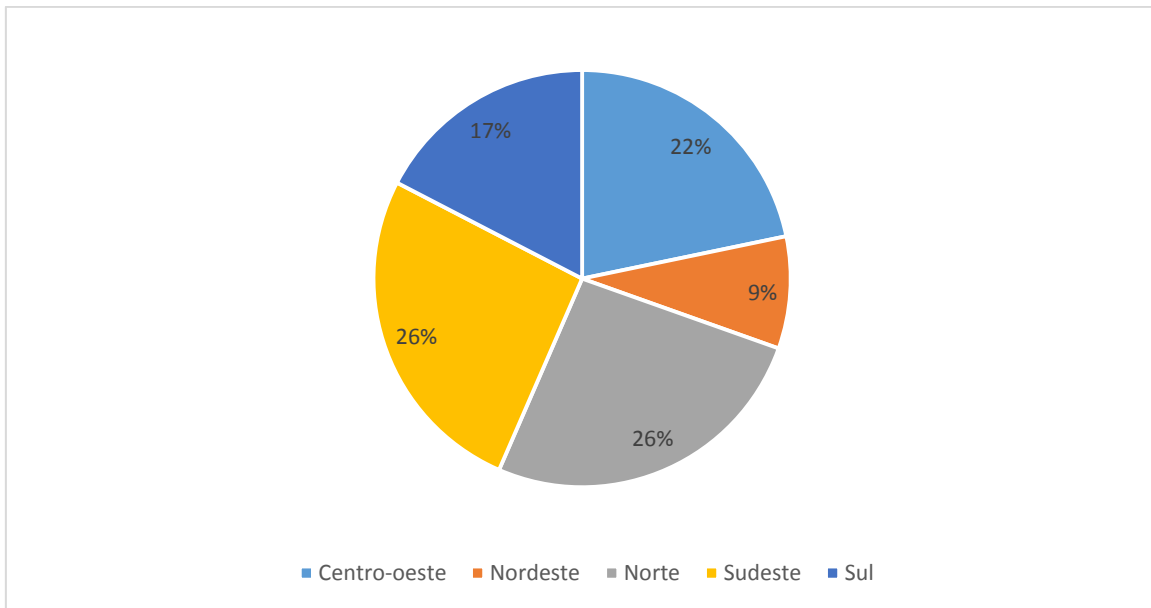
No *site* Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, foi realizada uma pesquisa por trabalhos entre os anos de 2015 e 2019 que tivessem relação com os seguintes descritores/palavras-chaves: “PARFOR”; “PARFOR PRESENCIAL”; “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”; “Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica – PARFOR”; e “Plataforma Freire”. Para os anos de 2020 e 2021, não foram encontrados registros no *site* supracitado, porque, na sua base, só estavam disponíveis informações até 2019, mas, para que não houvesse lacunas na pesquisa e se pudesse ter uma noção de toda a produção acadêmica o mais recente possível, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no qual foram encontrados registros para os anos de 2020 e 2021. Uma importante ferramenta de pesquisa, para detalhamento dos dados encontrados nos dois *sites* mencionados, foi a página da Plataforma Sucupira na internet, que disponibilizou, com maior completude os documentos visualizados.

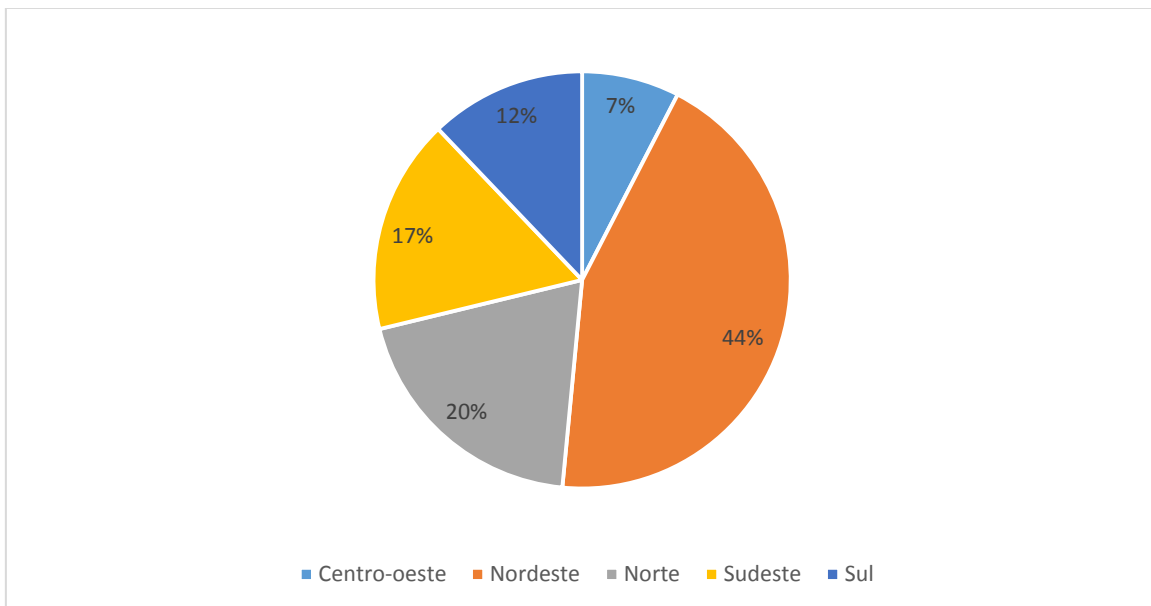
Os descritores/palavras-chaves apresentados foram os selecionados porque são os nomes comumente atribuídos ao objeto da investigação realizada no Curso de Mestrado.

Após as buscas, verificou-se que, em todo o país, no período de 2015 até setembro de 2021, constavam, nas bases de dados analisadas, as publicações de 23 (vinte e três) teses e 66 (sessenta e seis) dissertações, perfazendo 89 (oitenta e nove) pesquisas acadêmicas direta ou indiretamente ligadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Após o primeiro passo dado, tentou-se verificar, com os resultados obtidos, como estava distribuída a produção científica sobre o PARFOR no Brasil levando-se em consideração as cinco regiões geográficas existentes, quando foi percebido que a região Centro-oeste produziu 05 (cinco) dissertações e 05 (cinco) teses; a Nordeste, 29 (vinte e nove) dissertações e 02 (duas) teses; o Norte, 13 (treze) dissertações e 06 (seis) teses; o Sudeste, 11 (onze) dissertações e 06 (seis) teses; e o Sul, 08 (oito) dissertações e 04 (quatro) teses. Para melhor visualização da distribuição por regiões, são apresentados os dois gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Produção de teses sobre o PARFOR por região geográfica

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021;
Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Gráfico 2 – Produção de dissertações sobre o PARFOR por região geográfica

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021;
Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Conforme se vê, para os trabalhos de doutorado, as regiões Norte e Sudeste concentram os maiores percentuais em publicações, com 26% cada. Já para trabalhos de mestrado, a região Nordeste concentra o maior resultado, totalizando 44% de toda a produção encontrada no período, enquanto que a região Norte fica em segunda colocação, com 20%.

Como foi apontado acima, as regiões Norte e Nordeste, juntas, recebem 64% das pesquisas de mestrado desenvolvidas sobre o PARFOR em todo o Brasil, o que é algo instigante para a busca das motivações para tal fato, pois, normalmente, os trabalhos acadêmicos ocorrem com maior veemência nas regiões Sul e Sudeste, por conta do grande número de universidades, faculdades e centros acadêmicos situados nessas localidades (com grande contingente populacional e economicamente ricas), os quais se dedicam a investigações de todos os tipos e níveis de ensino, sobretudo nos seus programas de pós-graduação.

No caso em questão, pode-se deduzir que a existência de maior número de pesquisas de mestrado sobre o PARFOR no Norte e Nordeste brasileiros deva-se ao fato de que este programa de formação de professores em exercício atendeu e continua atendendo a públicos oriundos desses lugares, sendo aí onde se concentra o maior número de sujeitos já matriculados nas licenciaturas vinculadas a ele. Informações coletadas no Portal do Ministério da Educação na internet corroboram a proposição aqui apresentada:

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o PARFOR colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela CAPES. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o PARFOR atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753). (MEC, 2014)

Não é por um acaso que, em tímidas tentativas de manter o PARFOR em funcionamento, o governo federal brasileiro tem feito esforços para atender às demandas do Norte e Nordeste, pois, segundo Carlos Lenuzza, então Diretor de Educação Básica da CAPES, por ser um programa cirúrgico, o PARFOR tenta combater um mal do Brasil – professor que é formado numa disciplina e acaba dando aula em outra, porque não se tem professores nas principais áreas –, sobretudo nas regiões em questão, onde essa debilidade é maior (O LIBERAL, 2022). Tal debilidade, inclusive, pode ser justificada pela ausência de ações do poder público nessa parte do país, deixando-a carente de serviços básicos, o que acumulou, ao longo dos tempos, uma enorme dívida social e que, somente nos últimos governos da União, tem sido corrigida, mesmo que ainda há muito que ser feito, para que Norte e Nordeste sejam tratadas com igualdade em relação a Sul e Sudeste.

Nesse sentido, deduz-se que o PARFOR seja objeto de pesquisas acadêmicas com maior robustez nas regiões Norte e Nordeste justamente pelo fato de ser uma ação pública educacional que tem suprido as necessidades desses lugares no que se refere à formação

docente e isso tem levado aqueles sujeitos que ingressam em cursos de pós-graduação *stricto sensu* a se dedicarem ao assunto e buscarem entender a dinâmica de funcionamento do programa, seus pontos positivos e negativos de maior destaque e os resultados alcançados.

No quadro a seguir, vê-se um demonstrativo geral de teses e dissertações sobre o PARFOR em âmbito nacional:

Quadro 1 – Demonstrativo geral de teses e dissertações sobre o PARFOR

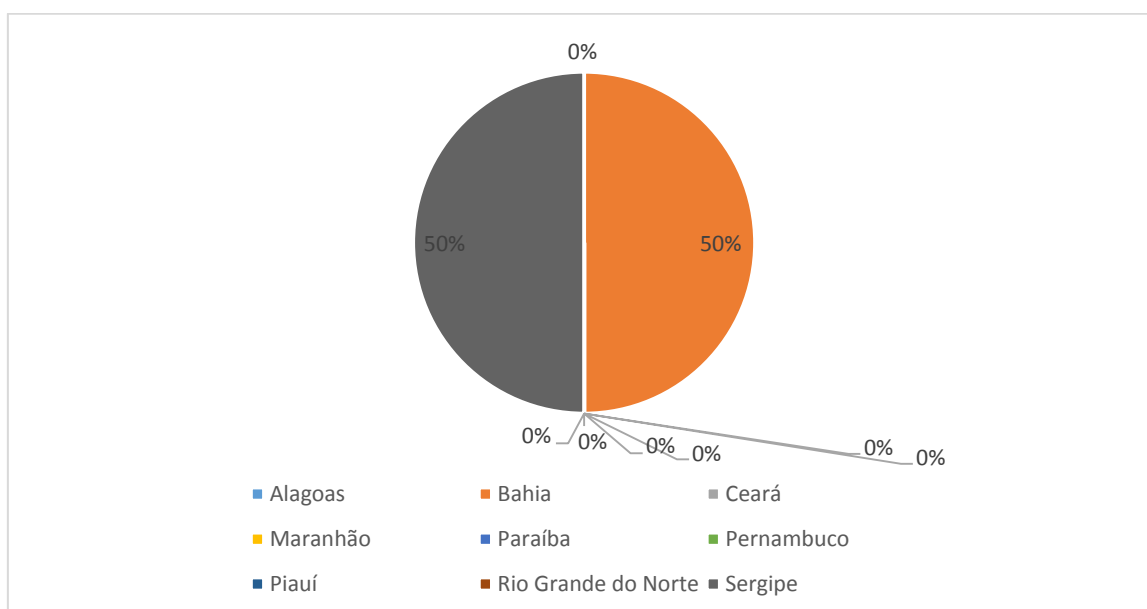
RG	UF	IES	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		TOTAL GERAL POR:				
			D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	IES	UF	RG
Centro-Oeste	DF	IDP	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	2	5	10
		UNB	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	2	3		
	GO	PUC-GOÍÁS	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	2	3	3	
	MS	UCDB	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	
UFMS		-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1		
Nordeste	BA	UCSAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	20	31
		UEFS	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1		
		UESB	1	-	-	-	3	-	1	-	3	-	3	-	-	-	11	-	11		
		UESC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	2		
		UFBA	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	2		
		UFRB	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2		
	CE	UECE	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	3	-	3	4	
		UFC	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1		
		MA	UFMA	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2		
	SE	FUFSE	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	
		UNIT-SE	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1		
PB	UEPB	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1		
PI	FUFPI	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2		
Norte	AC	UFAC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	19		
	AM	UFAM	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	1		3	
		PA	UEPA	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		1	
		UFOPA	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		1	
		UFPA	2	-	-	1	2	1	1	2	1	-	-	1	-	-	6	5		11	
RR	UERR	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1		
Sudeste	MG	UFJF	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	17		
	RJ	UCP/RJ	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		1	
		UENF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1			
		UFRJ	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1		2	
		UFRRJ	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	-	-	4	-		4	
	SP	UNESP-ARAR	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1		1	
		UNESP-PP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1		1	
UNINOVE		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1			
UNISANTOS	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3				
UNISO	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1				
Sul	PR	UNIOESTE	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	12		
	RS	FURG	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1		2	
		UFRGS	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1		2	
		UNISINOS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1		1	
		UNIVATES	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-		2	
	SC	FURB	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		1	
		UDESC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		1	
UFSC		-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1			
UNOESC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1				
Total geral por ano			16	1	14	5	8	4	7	6	13	2	8	3	-	2	66	23	89		

Legenda: **D** = Dissertação; **IES** = Instituição de Ensino Superior; **RG** = Região Geográfica; **T** = Tese; **UF** = Unidade da Federação.

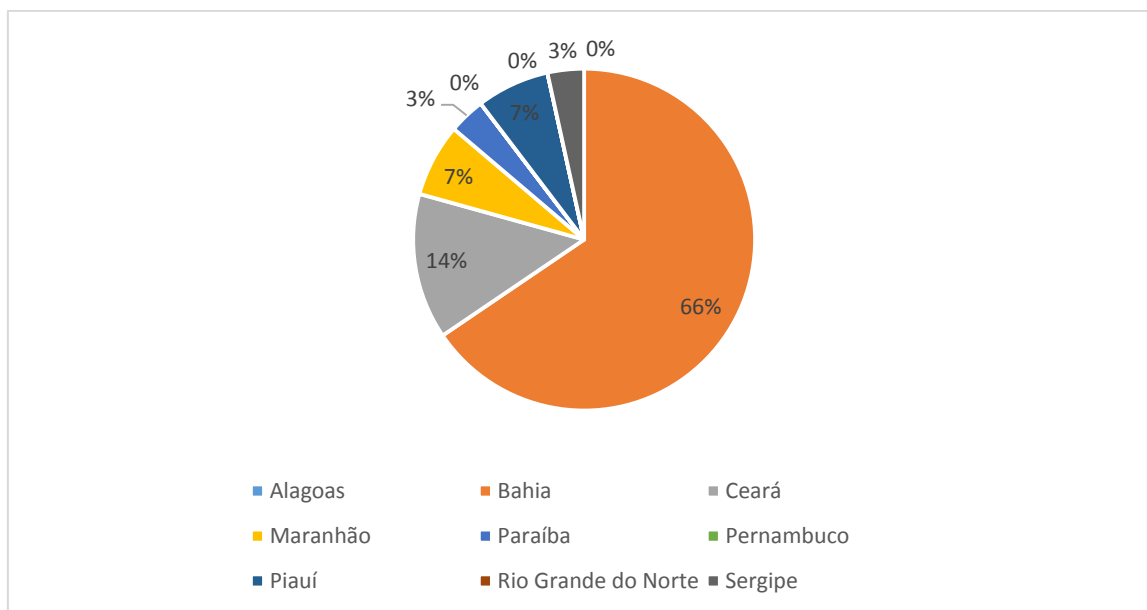
Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021; Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Na região Nordeste do Brasil, dos nove estados que a compõem, em três deles (Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Norte) não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionada ao PARFOR nos *sites* vinculados à CAPES consultados. Nos demais estados, constatou-se o seguinte: Bahia – 19 (dezenove) dissertações e 01 (uma) tese; Ceará – 04 (quatro) dissertações; Maranhão – 02 (duas) dissertações; Paraíba – 01 (uma) dissertação; Piauí – 02 (duas) dissertações; e Sergipe – 01 (uma) dissertação e 01 (uma) tese. Os dois gráficos seguintes trazem a porcentagem dessa produção na região brasileira que possui o maior número de estados da federação:

Gráfico 3 – Teses sobre o PARFOR por estados da região Nordeste



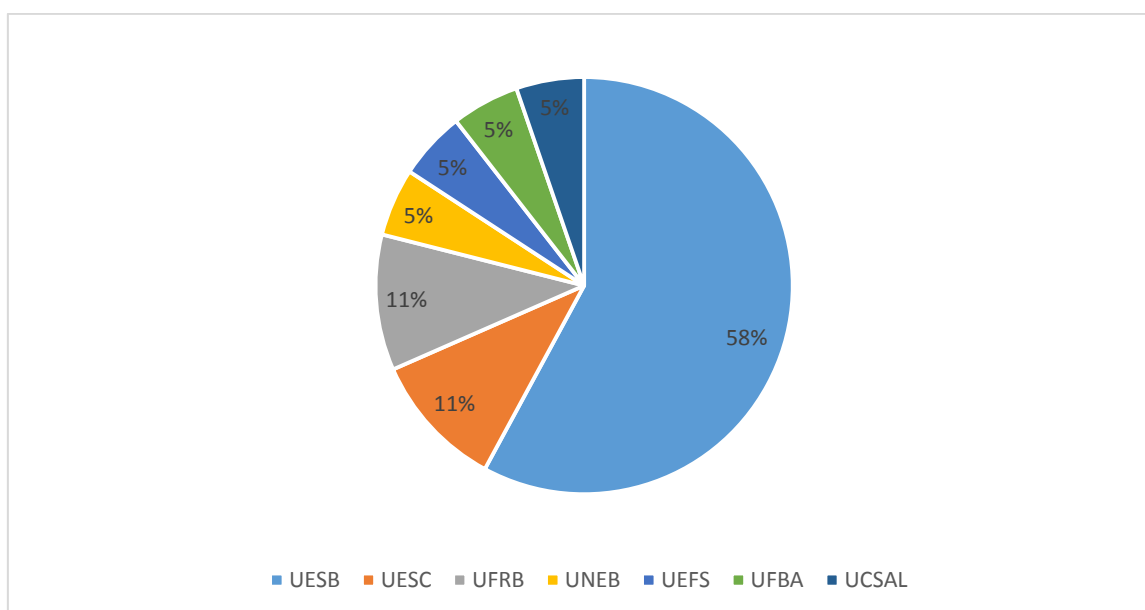
Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021;
Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Gráfico 4 – Dissertações sobre o PARFOR por estados da região Nordeste

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021;
Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Conforme se vê, o estado da Bahia foi o que mais produziu dissertações de mestrado, o que equivale a 66% de toda a produção acadêmica nordestina relacionada ao PARFOR no marco temporal escolhido, enquanto que, no caso de teses de doutorado, foi realizada apenas uma pesquisa, empatando com o estado do Sergipe.

Ao fazer uma busca pelas instituições de ensino superior responsáveis pelos trabalhos desenvolvidos na Bahia, percebeu-se que, no caso de dissertações de mestrado, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB foi a que mais realizou pesquisas envolvendo o PARFOR, com 11 (onze) trabalhos encontrados. Em seguida, empatadas, tem-se a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, com 02 (duas) dissertações cada. Com 01 (uma) dissertação cada, encontrou-se a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e a Universidade Federal da Bahia – UFBA. Veja, a seguir, o gráfico demonstrativo, quando poderá se observar a porcentagem de participação de cada instituição de ensino superior – IES citada:

Gráfico 5 – Dissertações sobre o PARFOR produzidas na Bahia por IES

Fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2021;
Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021.

Vale destacar um dado importante: conforme mostrado no gráfico, somente foi encontrada uma instituição de ensino superior da rede privada que tenha pesquisado sobre o PARFOR, a saber, a Universidade Católica do Salvador – UCSAL, que publicou 01 (uma) dissertação.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que está sediada na cidade de Vitória da Conquista e tem *campi* em Itapetinga e Jequié, possui 58% de toda a produção relacionada ao PARFOR, tornando-a a instituição baiana que mais pesquisou sobre o assunto em seus cursos de mestrado.

No tocante às pesquisas em nível de doutorado, foi desenvolvido, no ano de 2017, apenas 01 (um) trabalho por uma pesquisadora vinculada à Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Detendo-se ao detalhamento daquilo que foi produzido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, aquela que se encontra mais próxima do *lócus* de desenvolvimento da pesquisa realizada (DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado e cidades que receberam as ações do PARFOR, através de cursos ofertados pela instituição), foi possível identificar, conforme já informado anteriormente, 11 (onze) produções que têm proximidade com aquilo que está sendo desenvolvido no PPGELS, quando se destaca a participação da professora Leila Pio Mororó como orientadora de 06 (seis) das dissertações de mestrado lançadas, ou seja, 54,54%. Os trabalhos orientados por ela trazem relação com a análise de

questões sobre o PARFOR, suas contradições na articulação dos entes federados e seus impactos na formação docente, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Demonstrativo de trabalhos produzidos em mestrados vinculados à UESB

ANO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO
2015	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia	Renê Silva	Investigar a implementação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá – estado da Bahia –, a partir do regime de colaboração, analisando os processos e as contradições na materialização dessa ação.
2017	Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores –PARFOR	Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas	Analisar a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) a partir da visão dos diversos segmentos da universidade participantes desse plano
2018	Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente	Silvana Sousa Andrade	Analisar o impacto do PARFOR na formação, no trabalho e na existência individual dos professores-alunos egressos e iniciantes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.
2019	O Curso de Pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Professores	Regina Menezes Alves	Analisar os cursos de Pedagogia pelo PARFOR e a sua relação com o contexto político de formação instituído a partir da aprovação da Política Nacional de Formação de Professores em 2009.
2020	A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial	Andréa Alcântara Lima Aguiar	Analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores das redes públicas que cursaram Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.
2020	A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um município de pequeno porte e seus efeitos	Sibele Shirley da Silva Moura Nery	Analisar a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos decorrentes das ações de formação, sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e dos professores do município.

Fonte: Plataforma Sucupira, 2021.

Verificou-se que os trabalhos descritos no quadro anterior possuem muita proximidade com aquilo desenvolvido no PPGELS/UNEB, seja nas metodologias utilizadas, com pesquisas de campo envolvendo aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, seja nas indagações feitas aos sujeitos colaboradores das pesquisas. No entanto, ressalta-se que, aqui, a abordagem leva em consideração o PARFOR como elemento de investigação, mas utilizando-se da experiência do DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado enquanto instituição que, na UNEB como um todo, teve grande participação no processo de oferta de cursos de licenciaturas para professores em exercício, tendo formado profissionais da Educação Básica oriundos de muitos municípios e, inclusive, em uma segunda etapa de

abertura de turmas ligadas ao *campus* universitário, sendo aquele que mais turmas ativas do PARFOR tinha na UNEB, entre os anos de 2016 e 2019 (UNEB, 2019)

No PPGELS/UNEB, propõe-se um Diagnóstico das demandas por formação docente, para apresentá-lo em um Encontro com gestores e, finalmente, ser elaborada a Minuta de um Documento Coletivo para subsidiar a implantação de cursos de primeira e/ou segunda licenciaturas através de política de formação compartilhada entre municípios pertencentes ao território de identidade Sertão Produtivo. Tais ações servirão de instrumentos para promoção e valorização da formação docente em serviço, que poderão ser utilizados por pessoas ligadas à gestão pública em suas diferentes esferas. Tanto no referido Produto Educacional, como nesta Dissertação, dá-se ênfase, direta ou indiretamente, à descontinuidade da ação pública PARFOR nos últimos anos por parte do governo federal, apesar do sistema público educacional brasileiro ser ainda possuidor de demandas que podem ser atendidas pelo programa, conforme pode ser consultado em documento publicado anualmente pelo Ministério da Educação – MEC, através da Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEEP, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no qual são divulgados os resultados do Censo Escolar, que:

É um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas sobre as condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro, na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas. Os dados apurados pela pesquisa subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). (BRASIL, 2021, p. 13).

Na divulgação dos resultados finais da primeira etapa do Censo Escolar 2022, realizada em 08 de fevereiro de 2023, os órgãos responsáveis pela pesquisa trouxeram à tona dados que reiteram a afirmativa sobre ainda existirem demandas por formação de docentes em exercício no Brasil, mesmo que em números bem menores do que aqueles registrados à época de lançamento do PARFOR. Apesar das demandas serem visivelmente inferiores, defende-se que a formação docente é um fator elementar para a qualidade da Educação e que todos os profissionais, indistintamente, devem ter acesso a isso, através de ações públicas como o PARFOR, notoriamente exitosa em seu percurso de existência. É preciso pontuar também que, conforme poderá ser visualizado logo abaixo, tais demandas, em determinadas situações,

a exemplo daqueles profissionais atuantes na zona rural, bem como daqueles que trabalham na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, descortinam com maiores proporções, fazendo-se necessário, portanto, que sejam amparados na oferta daquilo que consta como seus direitos enquanto educadores. O quadro abaixo pontua os percentuais de profissionais, por modalidade de ensino, ainda sem formação em nível superior:

Quadro 3 – Percentual de docentes sem formação superior no Brasil

Modalidade de Ensino	Percentual total	Urbana	Rural
Educação Infantil	17,7%	16,7%	27,3%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	13,7%	12,1%	23,5%
Anos finais do Ensino Fundamental	8%	4,4%	21,5%
Ensino Médio	3%	2,6%	7,6%
Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	24,3%	12,6%	50,6%
Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2,8%	2,3%	9,7%

Fonte: INEP/MEC, 2023.

Ainda se referindo ao Censo Escolar 2022, no Resumo Técnico publicado em fevereiro de 2023, diz-se que:

Em 2022, foram registrados 2.315.616 docentes na educação básica brasileira. A maior parte atua no ensino fundamental (61,1%), etapa em que se encontram 1.414.211 docentes. De 2018 a 2022, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 11,4% e daqueles que atuam no ensino médio, 6,3% (BRASIL, 2023, p. 39).

Voltando a referir-se à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pôde-se verificar que ela tem produzido estudos relevantes sobre a formação docente ofertada pelo PARFOR, com pesquisadores e orientadores engajados em deixar o registro do papel desempenhado por esta política pública não só no seu âmbito de atuação (Vitória da Conquista, Itapetinga, Jequié e adjacências), pois também foi encontrada uma dissertação de mestrado intitulada “Desenvolvimento profissional docente no contexto do PARFOR: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática”, produzida, no ano de 2019, pelo pesquisador Gésus de Almeida Trindade, com orientação da professora Maria Deusa Ferreira da Silva, tendo como objeto de investigação um curso vinculado ao PARFOR, mas na competência do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado. À época, o pesquisador analisou como o Curso de Formação de Professores de Matemática do PARFOR, UNEB – *Campus* Brumado, Polo Boquira, contribuía para o desenvolvimento profissional dos docentes em formação, chegando à constatação de que houve o reconhecimento da relevância do PARFOR para o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa, mas que, no entanto,

tornava-se necessário que os gestores responsáveis pela implantação do programa repensassem uma melhor alternativa organizacional para a oferta do curso, a fim de garantir a permanência dos professores no referido programa e dar subsídios para uma formação de qualidade (TRINDADE, 2019).

Nesse ponto, vale destacar que este foi o único trabalho relacionado ao DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado e os cursos vinculados ao PARFOR ofertados por ele encontrado nas bases de dados pesquisadas, mas que, no entanto, faz uma análise mais específica de um curso de licenciatura apenas. O trabalho possui grande relevância, pelo fato de que traz constatações sobre o reconhecimento da importância do PARFOR para o seu público-alvo e a necessidade de que os gestores responsáveis pela implantação do programa repensem uma melhor alternativa organizacional para a oferta do curso, que, no caso em questão, refere-se à Licenciatura em Matemática de um município específico.

Percebeu-se, com isso, que não existe uma produção mais consistente sobre a experiência do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado com a oferta de cursos vinculados ao PARFOR. Quando se analisou a produção acadêmica da própria Universidade do Estado da Bahia – UNEB no mesmo marco temporal em debate, verificou-se que somente houve 01 (uma) dissertação sobre o assunto-chave aqui tratado. Em 2016, essa dissertação, intitulada “Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores – PARFOR em Várzea do Poço – BA Jacobina – BA 2016”, de Nilcelio Sacramento de Sousa, com orientação da professora Ana Lúcia Gomes da Silva, buscou identificar as contribuições do PARFOR/UNEB para a renovação das práticas docentes dos seus egressos e as implicações disso no processo de aprendizagem, quando houve a constatação de que a formação adquirida possibilitou o exercício reflexivo sobre a prática, renovando os saberes-fazeres dos docentes. Apesar disso, foi pontuado que é preciso haver a contextualização da formação com a realidade local e, conseqüentemente, com os aspectos ligados à diversidade existente (SOUSA, 2016).

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB possui mais de 24 *campi*, mais de 29 departamentos e encontra-se inserida em todas as regiões do estado, através dos seus cursos de graduação e pós-graduação em oferta contínua, além dos programas especiais de formação docente. A UNEB tornou-se conhecida pela sua experiência na formação de profissionais para atuação na Educação Básica, sendo pioneira nesse quesito. No entanto, ainda não existem pesquisas aprofundadas na pós-graduação *stricto sensu* sobre o papel desempenhado por esta instituição ao longo de seus quase 40 (quarenta) anos de existência na Bahia, no que se refere ao atendimento de demandas sociais por formação de professores em exercício que ela vem

realizando há décadas, desde o programa Rede UNEB 2000 até os momentos mais recentes, com os cursos ligados ao PARFOR, quando pôde dar a formação necessária a milhares de professores-alunos em todo o território baiano.

Somado a isso, percebeu-se, na pesquisa apresentada aqui, que não existem trabalhos que se proponham a analisar a atual conjuntura que vem sofrendo a formação docente no Brasil, em especial aquela relacionada ao PARFOR, quando medidas governamentais têm deixado de lado a possibilidade de continuar abrindo turmas para formação inicial e/ou continuada de docentes em exercício, mesmo tendo-se o conhecimento estatístico publicado pelos próprios órgãos governamentais de que as demandas ainda existem, sobretudo naquelas localidades precárias na disponibilidade de serviços públicos essenciais ao bem-estar da população, dentre os quais não se pode esquecer a Educação de qualidade para todos, valendo-se destacar que os dados do Censo Escolar 2022 revelam, por exemplo, a ocorrência considerável de casos em que as regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste brasileiras apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada nos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2023), um público que poderia ser muito bem amparado pelas ações do PARFOR, programa que tem como principal função implantar cursos para formação docente em diferentes áreas do conhecimento, no intuito de promover a articulação necessária ao atendimento daqueles professores em exercício, mas que ainda não possuem a formação em nível superior ou, se possuem, estejam atuando em área diferente de sua formação, necessitando, com isso, da formação adequada para a sua atividade.

Acredita-se que seja necessário e urgente que a academia se debruce para o registro do momento pelo qual o país tem passado, com cortes orçamentários cada vez maiores para a Educação brasileira, sendo um exemplo claro disso a Emenda Constitucional 95/2016 (AGUIAR, 2020).

É preciso registrar tudo aquilo que foi desenvolvido ao longo dos últimos anos e que, sem qualquer justificativa, tem sido sucateado pelos governos mais recentes. Com isso, poderá haver a reflexão sobre os respingos dessas ações para a Educação do amanhã no Brasil, pois se tem notado, explicitamente, nos discursos proferidos por representantes do poder executivo federal, que a valorização que o profissional docente vinha alcançando, a duras penas, através de ações como o PARFOR, está caminhando na contramão do que é esperado pela sociedade: para o ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro, “o excesso de professores atrapalha” (ISTO É, 2021) e, para o seu então ministro da educação, “existem unidades de ensino superior em excesso no Brasil” (ÚLTIMO SEGUNDO, 2021). Vê-se que

os avanços alcançados são desconsiderados na atualidade e, por isso, cabe aos pesquisadores acadêmicos promoverem um dossiê sobre o assunto.

Se no âmbito geral da Universidade do Estado da Bahia – UNEB não existem pesquisas que pontuem sobre a sua experiência pioneira na formação de professores, menos ainda se vê no próprio DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado, apesar dele, ao longo de seus mais de vinte anos de existência, ter se inserido em toda a cidade de Brumado e região circunvizinha, com o atendimento de uma população que, até então, encontrava-se carente por formação profissional adequada. Isso fez elevar a qualidade da Educação Básica e, conseqüentemente, a melhoria das condições de vida de professores, alunos e todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, se beneficiaram com as diferentes licenciaturas trazidas pela instituição, seja na oferta contínua, seja na oferta especial.

Portanto, diante do estado da arte que foi apresentado, acredita-se que é necessário trazer o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR para frente das discussões, especialmente para o campo de atuação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, dada a inquestionável relação e compromisso que ela tem com a formação docente no estado, fato este que, inclusive, também contribuiu para que ela se tornasse a maior universidade multicampi do Norte e Nordeste brasileiros e a inspiração, através do Rede UNEB 2000, para a criação nacional do PARFOR (MIRANDA, 2021, p. 229).

3 TECENDO A PESQUISA

3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa compõe-se de uma investigação bibliográfica, a qual se estendeu por todo o processo, na tentativa de se ter um embasamento teórico consistente, sobretudo com o apontamento de conceitos para termos e/ou expressões citados ao longo do trabalho, além de uma abordagem histórica/política/social, mencionando os governos que estiveram à frente da Presidência da República no Brasil no período de 1996 a 2022, destacando-se que, nos últimos anos, foram modificadas e/ou suprimidas muitas das propostas para a formação de professores em exercício. Diante disso, foi feita uma análise dessas questões e se chegou ao ponto no qual se demonstra que os resultados alcançados com a oferta de cursos vinculados ao PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado dão subsídios para a defesa de que o programa é uma ação pública que deve continuar.

Somado a isso, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual o pesquisador assumiu o papel de observador e explorador (BARROS; LEHFELD, 2005, p. 75) e, por isso, este estudo se caracterizou como uma investigação qualitativa, de cunho interpretativo, uma vez que a fonte direta dos dados foi o ambiente natural, sendo o investigador o principal agente na coleta das informações descritivas e onde ele se deteve mais ao processo em si do que propriamente aos resultados, ao interessar-se pela compreensão do significado que os participantes atribuíam às suas experiências, às suas vidas (BIKLEN; BOGDAN, 1999).

Utilizou-se de alguns princípios do método materialista histórico-dialético, que “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87). Nesse trabalho de pesquisa, as categorias de análise mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução, estudadas por Karl Marx, foram evidenciadas, haja vista que estas “surtem tendo como um de seus fins, analisarem os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.) e, no caso estudado, a problemática da formação docente é um fenômeno social.

Dentre as várias categorias utilizadas para a construção do material idealizado, a mediação foi uma das que teve mais destaque porque a sua dinâmica permitiu que houvesse uma “explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes”,

bem como “auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.).

Daí, ligada à mediação, veio a categoria analítica hegemonia, por se entender que as relações sociais se tornam políticas, quando os discursos são propagados de acordo com os interesses de classe; a categoria analítica da contradição, em razão do movimento característico da sociedade, que é constante; a categoria analítica da totalidade, intimamente ligada à categoria citada anteriormente, que, ao ser constatada, provocou o desejo de entendimento por algo mais abrangente; e também a categoria analítica da reprodução, que, em suma, veio demonstrar que todas as instituições sociais, na verdade, buscam pela sua auto conservação (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.).

Ao fazer uso da mediação, tornou-se possível conhecer melhor o PARFOR, através da conversação entre os diversos entes (sejam eles individuais e/ou institucionais), que compõem esta ação pública educacional. Buscando respostas para as mesmas questões, apresentadas em questionários previamente estabelecidos, os discursos de cada um desses entes puderam ser destrinchados e, com isso, construída uma ponte entre o que dizia um e outro sobre o mesmo assunto, a fim de se conhecer melhor o objeto investigado.

Quando se fala em hegemonia, pensa-se logo em posições de poder e, conseqüentemente, nos interesses daqueles que se encontram em uma posição de superioridade. No caso do PARFOR, percebeu-se que a sua execução depende muito daqueles que estão ocupando cargos governamentais, dos quais a política partidária não se desvincula. É por isso que a categoria analítica da hegemonia esteve inserida na pesquisa sobre a temática, uma vez que pôde mostrar o quão as relações entre os sujeitos que compõem o PARFOR fazem com que os seus resultados surtam efeitos positivos ou não, sobretudo para o seu público-alvo.

No Materialismo Histórico e Dialético, uma ação está ligada à outra o tempo todo, como é o caso, por exemplo, da contradição: as respostas dadas às mesmas perguntas foram diferentes para cada participante da pesquisa e houve casos de respostas contrárias para um mesmo aspecto. Nesse ponto, o PARFOR foi discutido sob diversos olhares, uma vez que, inclusive, os participantes pertenciam a grupos diferentes e estavam respondendo sobre um mesmo assunto, mas em tempos e lugares diferenciados, demonstrando o peculiar movimento da sociedade.

Deve-se levar em consideração que o PARFOR estabelece vinculações importantes e necessárias para fazer com que o processo formativo docente, em conexão com outros

elementos estruturantes da Educação, contribua para a formação integral do ser. Nesse sentido, com a utilização da categoria analítica da totalidade, o PARFOR, visto enquanto um dos elementos para a concretização deste processo educacional, foi demonstrado nas pesquisas bibliográfica e documental e também na visão que os participantes abordados tinham sobre o programa, com o intuito de verificar a sua dinâmica de funcionamento e, somado a isso, compreender, a partir de um *lócus* de investigação mais particular (o DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado), o modo como se conectava aos anseios gerais da classe educacional brasileira, que tem na qualificação docente a esperança de que a Educação seja tratada com seriedade pelos sujeitos que têm nas mãos o poder de gerenciá-la.

Assim, dentre as várias tentativas de fazer formação docente no Brasil, o PARFOR pode ser colocado como um dos determinantes de todo esse processo, por se situar dentro de um conjunto de relações não só universais, mas particulares, o que resulta numa síntese de múltiplas determinações (MARX, 1974).

A partir do seguimento das etapas supracitadas, emergiram, nas constatações do campo empírico, diversas categorias, destacando-se aquelas relacionadas aos olhares dos colaboradores da pesquisa sobre o PARFOR, no tocante à infraestrutura, gestão departamental e local, aspectos pedagógicos e de financiamento, além de terem sido obtidas informações sobre os impactos do programa e as perspectivas futuras para o mesmo.

Ao realizar esta pesquisa, acredita-se que foram desvendados aspectos inerentes à reprodução de discursos, de pensamentos e de práticas, o que tem como elemento provocador o desejo de manter-se em funcionamento. No PARFOR, as práticas favoráveis ou contrárias à sua existência são as ferramentas utilizadas por quem tem o controle do mesmo em um dado momento e, nessa pesquisa acadêmica, foram averiguados tais aspectos, para maior esclarecimento do porquê da existência do programa, bem como do porquê de sua permanência estar ameaçada.

3.2 LÓCUS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho utilizou o DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado e os cursos do PARFOR ofertados por ele como *locus* de desenvolvimento, quando foram usadas as fontes documentais existentes na instituição e também aplicados questionários para os sujeitos que tiveram relação direta ou indireta com a mesma, durante a oferta dos cursos, tanto na sede da instituição, quanto nas cidades circunzinhas de Aracatu, Boquira, Caculé, Caraíbas, Érico Cardoso, Guajeru, Guanambi, Livramento de Nossa Senhora, Macaúbas, Malhada de Pedras e

Rio do Antônio. Utilizar-se dos documentos sobre o PARFOR existentes na referida instituição, bem como dos depoimentos de pessoas que tiveram contato direto com o programa, trouxe subsídios à construção textual da dissertação e também à proposição de um produto educacional condizente à realidade encontrada pelo pesquisador.

Acredita-se ser muito pertinente utilizar como ambiente de pesquisa acadêmica um espaço no qual ainda não se tenha muito material produzido, o que é o caso do PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado, conforme demonstrado em capítulo anterior deste trabalho. Desta maneira, há uma originalidade na pesquisa aqui apresentada, visto que, apesar de existirem trabalhos de mestrado e doutorado sobre o PARFOR, ainda não se produziu nada na academia com os objetivos propostos, utilizando-se o *locus* de desenvolvimento idealizado. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 173), “devemos observar, em relação ao que já foi escrito, aquilo ou algo que não foi dito ainda” e é justamente este o caminho que foi trilhado aqui: o da busca do ineditismo na pesquisa.

Criado através da Resolução N.º 09/2001 do Conselho de Administração, a qual foi publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 02 de dezembro de 2001, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, *Campus XX* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localiza-se em Brumado, município situado no Território de Identidade³ Sertão Produtivo. Desde então, a instituição vem, eficazmente, atendendo às populações oriundas dos municípios de Anagé, Aracatu, Brumado, Caculé, Caetité, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Guajeru, Livramento de Nossa Senhora, Macaúbas, Maetinga, Malhada de Pedras, Paramirim, Rio de Contas, Rio do Antônio, Tremedal, dentre outros (UNEB, 2019).

Ao longo de mais de duas décadas presente na cidade de Brumado, o DCHT/UNEB/*Campus XX* tem ofertado cursos de formação de professores de graduação intensiva, integrantes dos Programas Especiais. Dentre eles, já ofereceu o Curso de Pedagogia, através do Programa REDE UNEB 2000, numa parceria com os municípios de Brumado, Barra do Choça, Dom Basílio, Érico Cardoso, Itarantim e Macaúbas; o Curso de

³ **Territórios de Identidade** – Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. **Definição** – O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN / BAHIA, 2021).

Letras, através do Programa de Formação de Professores do Estado da Bahia – PROESP, numa parceria com o município de Brumado. Nos últimos anos, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, ofereceu os Cursos de Letras Vernáculas, Pedagogia e Sociologia no município de Brumado, quando recebeu professores-alunos de diversas cidades da região; e Pedagogia no município de Livramento de Nossa Senhora. Além desses, a partir do mês de março do ano de 2016, abriu uma segunda turma com professores-alunos do município de Aracatu matriculados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, os quais compareciam, mensalmente, para assistir aulas na sede do DCHT. A partir do mesmo ano, esse curso também foi ofertado nos municípios de Caculé, Carafbas e Érico Cardoso. Já no município de Boquira, entre os anos de 2016 e 2017, o PARFOR/UNEB/*Campus XX* implantou turmas dos cursos de licenciaturas em Artes Visuais, Letras – Língua Inglesa e Literaturas e Matemática (UNEB, 2019).

Devido à vasta experiência do *campus* universitário supracitado com a formação inicial e continuada de docentes, optou-se por ser ele o ponto de partida para a busca de maior entendimento sobre o PARFOR e suas nuances nas localidades por ele atendidas, a fim de se chegar a uma compreensão mais detalhada sobre o objeto de pesquisa.

3.3 O PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO

Inserido profissionalmente em um *campus* universitário que tem grande experiência na formação de professores em exercício, o pesquisador procurou investigar, junto aos sujeitos envolvidos com os cursos ligados ao PARFOR, sobre suas experiências com o programa, a fim de adquirir subsídios para a construção dessa pesquisa de mestrado e, a partir daí, traçar um registro histórico dos trabalhos desenvolvidos e também apresentar contribuições à solução de problemas que, porventura, fossem identificados.

Atuando junto à Secretaria Geral de Cursos do PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado por mais de doze anos consecutivos e também exercendo a função de Coordenador Local dos Cursos de Licenciaturas em Matemática e Pedagogia por alguns semestres, o pesquisador sentiu-se instigado a tratar o PARFOR como o seu objeto de pesquisa no mestrado e, com ele, estabelecer conexões para o entendimento de como se constituíam as políticas públicas para o cumprimento de demandas educacionais nos municípios atendidos pela UNEB de Brumado, porque era perceptível que as maneiras como eram conduzidas se distinguíam, apesar de haver uma legislação nacional sobre o assunto.

Essa distinção se mostrava ainda mais perceptível quando havia a mudança de grupos políticos nas cidades.

Por possuir formação acadêmica ligada às licenciaturas, o pesquisador sempre esteve envolvido com os aspectos relacionados à formação docente e, enquanto funcionário de uma instituição de ensino superior, sua labuta diária sempre se pautou no atendimento de professores e alunos que também trilhavam esse caminho. Por isso, a escolha do PARFOR como objeto de análise não veio por um acaso, mas sim por questões, no mínimo, lógicas, ao se averiguar todo o percurso trilhado.

É válido pontuar que, apesar da familiaridade com o seu objeto de pesquisa, o pesquisador procurou agir dentro das normativas éticas que regem a produção acadêmico-científica e, por isso, conduziu suas escritas com o máximo de imparcialidade possível, trazendo em suas análises apenas aquilo que foi encontrado nas consultas bibliográficas, documentais e naquilo que foi respondido pelos participantes da pesquisa, ao terem acesso ao questionário construído por ele. Por isso, desde o início, submeteu sua proposta de pesquisa à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da UNEB (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE N.º 51550721.7.0000.0057), tendo obtido parecer favorável (Parecer N.º 5129041) à realização das abordagens junto aos sujeitos participantes, por ter se compromissado a adotar o sigilo necessário das informações coletadas e a também trabalhar de maneira que não causasse qualquer tipo de dano ou risco.

Não se pode deixar de registrar que, conforme aponta o pensamento de Hugh Lacey, não há como fazer Ciência totalmente neutra e objetiva, sem haver, direta ou indiretamente, a inserção de crenças e interesses, pois acreditar nessa possibilidade seria algo, no mínimo ingênuo, tanto é que muitos críticos (religiosos fundamentalistas e feministas e militantes de movimentos sociais, por exemplo) veem as teorias científicas como “construções sociais”. (LACEY, 2008 *apud* BISCAINO, 2018, p. 30).

Assim, deve-se buscar, na produção do conhecimento científico, uma relação dialética, na qual os discursos deverão se estimular mutuamente, sendo comparados e analisados, a fim de haver melhor compreensão de todo um contexto, mas, “mesmo que a imparcialidade não seja conquistada não se deve abandoná-la enquanto ideal” (LACEY, 2008 *apud* BISCAINO, 2018, p. 34), pois a mesma poderá ocorrer, seja em maior ou menor grau. Nesta pesquisa sobre o PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado, o pesquisador teve como anseio primário ser imparcial, para alcançar os seus objetivos enquanto sujeito comprometido com o desenvolvimento da Ciência, mas, ao mesmo tempo, sabedor de que tudo que no mundo

existe é construído socialmente, a partir de olhares diversos e pontos de vistas que se alteram, conforme a dinâmica de funcionamento das coletividades.

3.4 A PROBLEMÁTICA E SUA JUSTIFICATIVA

No Brasil, nos últimos anos, percebeu-se que houve um desmonte das políticas públicas, com especial destaque para aquelas relacionadas à Educação e à formação inicial e/ou continuada dos profissionais que atuam na área, com avantajados cortes de verbas.

Em 2016, a Emenda Constitucional N.º 95, derivada daquela que ficou conhecida como a PEC da Morte (PEC 241/2016, quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, no Senado Federal), rompeu com o pacto do bem-estar e proteção social instituído em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, interrompendo conquistas alcançadas, enfraquecendo e limitando os investimentos em políticas sociais no país. No caso da Educação, a CF estabelecia percentuais de gastos mínimos para União, Estados e Municípios, mas a supracitada emenda acabou com isso, prejudicando, inclusive, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado no ano de 2014 (BRASIL DE FATO, 2018).

Mais notadamente no que se refere à formação de professores em exercício, a ação pública implantada com o surgimento do PARFOR foi prejudicada pela EC N.º 95/2016, que promoveu a interrupção de programas de pesquisas e formação de professores em todo o país, gerando um cenário alarmante sob todos os aspectos.

No caso do PARFOR, a sua descontinuidade, que, de modo geral, é traço marcante e problemático das políticas públicas brasileiras (GATTI *et al*, 2019), faz com que sujeitos oriundos de localidades carentes, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sejam desamparados no atendimento de suas demandas.

Por isso, passou-se a indagar quais seriam as prováveis consequências dessas ações para um futuro não muito distante, haja vista que o investimento em Educação deve ser ininterrupto, pois trabalha com públicos de faixas etárias diversas e que estão em fases diferentes de desenvolvimento.

3.5 BUSCA DE INFORMAÇÕES, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Como instrumentos de geração de dados, foram aplicados questionários aos sujeitos que estiveram envolvidos na oferta dos cursos do PARFOR, quando foi investigado, através

de questões abertas (que demandaram uma opinião ou explicação por escrito, tornando-se mais reveladoras), o entendimento dos colaboradores no que se refere às políticas públicas para a formação de professores em exercício e a sua importância para a concretização de uma Educação eficaz e eficiente, além de se indagar o ponto de vista deles sobre o PARFOR, suas particularidades e contribuições para o processo educacional.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” O autor ainda acrescenta que o uso de questionários possibilita: maior participação de pessoas; maior economicidade; anonimato; flexibilidade de horários para os participantes poderem responder; e não influência nas respostas que serão dadas (GIL, 1999).

Seguidos esses parâmetros, foram obtidos dados que puderam compor uma pesquisa descritiva, com o intuito de conhecer e interpretar a realidade estudada, buscando descobrir e observar os fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los (SILVA; FOSSÁ, 2015).

No período de aplicação dos questionários, a população de todo o planeta estava enfrentando sérios problemas com uma pandemia motivada por uma variante do Coronavírus⁴ descoberta na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Por isso, todo e qualquer trabalho de pesquisa que envolvesse o contato físico direto com pessoas precisou ser adaptado, para atender às normas mundiais de segurança sanitária e evitar a proliferação da COVID-19⁵, infecção respiratória causada pelo referido vírus, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

⁴ As evidências disponíveis atualmente apontam que o vírus causador da COVID-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) com uma pessoa infectada podem pegar a COVID-19 quando essas gotículas infecciosas entrarem na sua boca, nariz ou olhos (Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS, 2021).

⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente (Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS, 2021).

Nesse caso, como os trabalhos desta pesquisa teriam que ser realizados dentro de poucos meses e não se tinha qualquer indicativo de que haveria, em curto prazo, a imunização necessária para toda a população, uma vez que, apesar de já se ter vacinas para o combate à doença, as mesmas estavam sendo aplicadas em ritmo muito lento, devido à alta demanda, optou-se pelo uso de questionários, os quais foram aplicados com o uso de recursos *online*, a fim de evitar o contato físico entre as pessoas, quando os sujeitos envolvidos foram convidados a responder às perguntas através do acesso ao Google Forms, aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, no qual as informações coletadas são gravadas e transmitidas automaticamente.

Para a construção desses questionários, precisou-se de todo um arcabouço teórico e crítico que justificasse a realização da pesquisa propriamente dita e, nesse caso, foram utilizadas fontes bibliográficas com amplo conhecimento sobre o assunto, além de dicionários especializados. Somado a isso, foram analisados o Manual Operativo do PARFOR (publicado pela CAPES / MEC), os convênios firmados entre as Prefeituras e a Universidade (elaborados pela UNEB), além de outros documentos existentes na Secretaria Geral de Cursos do PARFOR na UNEB de Brumado (projetos políticos pedagógicos de cursos, fluxogramas, relatórios de atividades desenvolvidas, etc.), para a concretude das atividades imaginadas. Esses materiais são de ordem legal e, portanto, são consideradas fontes documentais valiosas à realização da pesquisa, porque neles estão previstos os direitos e deveres inerentes aos sujeitos que, direta ou indiretamente, se vinculam ao PARFOR.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57), a técnica de utilização de documentos para a obtenção de informações traz para o investigador a capacidade “de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte”. Quando isso acontece, há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

Valendo-se do que concluem Alves *et al* (2021, p. 61), registra-se que:

A Análise Documental constitui uma modalidade importante de pesquisa, seja completando informações obtidas por outras técnicas, desvelando aspectos novos de um tema ou problema, ou confirmando, invalidando ou enriquecendo as hipóteses iniciais da pesquisa, entre outros.

Com as técnicas e procedimentos que foram adotados, boa parte das ações esteve relacionada à Análise de Conteúdo, amplamente difundida por Laurence Bardin, técnica que tem o “intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva”

(BAUER; GASKELL, 2002 *apud* SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2) e que exige rigor na sua utilização, havendo a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado (BARDIN, 1977 *apud* SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2), fazendo-se “necessário também certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3).

Conforme apontado em parágrafos anteriores, o Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx foi o método utilizado nesta pesquisa, levando-se em consideração as categorias analíticas de mediação, hegemonia, contradição, totalidade e reprodução, para a tentativa de compreender o PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado e as políticas públicas para a formação de professores em exercício no Brasil. Através da análise minuciosa das respostas obtidas com a aplicação dos questionários e dos documentos consultados ao longo da pesquisa acadêmica, foi feita a chamada categorização, uma das etapas da Análise de Conteúdo defendida por Laurence Bardin e que “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo” (MORAES, 1999).

A partir do atendimento deste percurso metodológico, chegou-se à elaboração da dissertação e também do produto educacional.

3.6 PERFIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao todo, foram aplicados questionários para 45 (quarenta e cinco) sujeitos que tiveram relação direta ou indireta com o PARFOR, durante a oferta dos cursos em Brumado e cidades da região, ou seja, contou-se com a participação de representantes de cada uma das seguintes modalidades: Coordenador Geral de Curso (04 pessoas), Coordenador Geral do PARFOR na UNEB (04 pessoas), Coordenador Local de Curso (05 pessoas), Diretor de Departamento da UNEB (01 pessoa), Professor-aluno (23 pessoas distribuídas entre os cursos de Artes Visuais, Letras Vernáculas, Letras – Língua Inglesa e Literaturas, Matemática, Pedagogia e Sociologia), Professor-formador (05 pessoas) e Secretário de Educação (03 pessoas).

O Coordenador Geral do PARFOR na UNEB tem como principal função promover a articulação entre o MEC / CAPES e a UNEB, de forma a viabilizar a concretização do que foi previamente programado e estabelecido, mediando os encaminhamentos e assessorando na busca de soluções para as dificuldades encontradas; a função de Coordenador Geral de Curso é exercida por um professor da UNEB, da área do curso ou área afim, tendo a responsabilidade de acompanhar e assessorar os coordenadores locais no desenvolvimento do

curso, mediando os encaminhamentos junto à Coordenação Geral do PARFOR e Coordenação Local; a Coordenação Local é exercida por pessoa pertencente ao quadro efetivo ativo da IES ofertante ou de Secretaria Municipal de Educação do Município no qual o curso do PARFOR / UNEB é ofertado, com formação na área da graduação ou área afim e experiência reconhecida, tendo como atribuição principal fazer o acompanhamento, *in loco*, das ações programadas para o curso, estabelecendo a articulação necessária com o Departamento, a Coordenação Geral do Curso e o poder público local, de forma a solucionar as dificuldades apresentadas; o Diretor de Departamento da UNEB é eleito pela comunidade acadêmica, para mandato de dois anos, podendo haver reeleição por igual período, e ele é quem coordena as questões de ordem administrativa e acadêmica de cada departamento no qual está inserido; o Professor-aluno é aquele profissional da Educação Básica que atua em sala de aula sem a formação adequada para o trabalho com a disciplina que ministra aulas e vincula-se a alguma licenciatura ofertada pelo PARFOR; o Professor-formador é o responsável por ministrar aulas dos componentes curriculares dos cursos e acompanhar as atividades deles decorrentes; e, por fim, o Secretário de Educação é o gestor público designado por cada prefeitura municipal, para comandar a pasta relacionada à Educação em cada cidade (UNEB, 2019). Em conformidade com o artigo 59 da Portaria N.º 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, as pessoas que receberem bolsas do programa deverão passar por processo seletivo, o qual será de responsabilidade das IES e deverá atender aos princípios da publicidade e impessoalidade, estabelecendo critérios claros e objetivos, observados os requisitos mínimos obrigatórios previstos no documento.

A definição dos sujeitos elencados anteriormente como colaboradores da pesquisa teve como premissa sua vinculação ao PARFOR, possuindo atribuições específicas em toda a dinâmica de funcionamento dos cursos e, por isso, poderiam apresentar os seus pontos de vistas sobre os mesmos aspectos, sobretudo no tocante aos êxitos e fracassos vivenciados por eles ao longo do tempo em que estiveram envolvidos com o programa.

Os participantes da pesquisa, quando tiverem seus depoimentos citados ao longo desta dissertação, serão tratados com as seguintes designações: CGC (Coordenador Geral de Curso); CGPU (Coordenador Geral do PARFOR na UNEB); CLC (Coordenador Local de Curso); DDU (Diretor de Departamento da UNEB); PA (Professor-aluno); PF (Professor-formador); e SE (Secretário de Educação). Como houve contribuições de diversos participantes pertencentes às mesmas categorias, em determinadas situações, haverá a inclusão de numerais para que aconteça a necessária distinção entre eles, mas sempre se

garantindo o anonimato, por exemplo: para menção de depoimentos de dois professores-formadores, os mesmos serão tratados como PF01 e PF02, respectivamente. O mesmo acontecerá com os professores-alunos, mas, neste caso, acrescentando-se as letras iniciais dos cursos a que estiveram vinculados, como descrito a seguir: para professor-aluno do curso de Artes Visuais, será feita a menção com a descrição “PAA01”; para professor-aluno do curso de Pedagogia, será feita a menção com a descrição “PAP01”; e assim sucessivamente.

Portanto, a aplicação de questionários constituiu-se como uma das etapas necessárias à consecução desta pesquisa de mestrado. O público-alvo desta ação envolveu sujeitos que estiveram, em algum momento de suas vidas, ligados aos cursos do PARFOR ofertados pela UNEB de Brumado, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Cursos do PARFOR ofertados pelo DCHT/UNEB/*Campus XX* entre 2010 e 2021

N.º	CURSO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	POLO DE AULAS	PERÍODO	CONCLUINTES
01	Artes Visuais	Boquira	Boquira	2016 / 2021	09
02	Letras Vernáculas	Aracatu; Boquira; Brumado; Guajeru; Malhada de Pedras; Rio do Antônio.	Brumado	2010 / 2014	18
03	Letras – Língua Inglesa e Literaturas	Boquira	Boquira	2016/2019	17
04	Matemática	Boquira	Boquira	2017 / 2021	07
05	Pedagogia	Aracatu	Brumado	2010 / 2014	35
06		Aracatu; Guajeru.	Brumado	2016 / 2019	39
07		Brumado; Boquira; Tanhaçu; Malhada de Pedras; Rio de Contas.	Brumado	2010 / 2014	45
08		Caculé	Caculé	2016 / 2019	07
09		Caraibas	Caraibas	2016 / 2019	23
10		Érico Cardoso	Érico Cardoso	2016 / 2019	15
11		Livramento de Nossa Senhora	Livramento de Nossa Senhora	2012 / 2016	17
12	Sociologia	Aracatu; Boquira; Brumado; Guanambi; Macaúbas; Rio do Antônio; Tanhaçu.	Brumado	2010 / 2014	20
Total de professores-alunos formados pelo PARFOR no DCHT/UNEB/ <i>Campus XX</i> – Brumado					252

Fonte: Secretaria Geral de Cursos – PARFOR/DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado, 2023.

Os casos de cursos que tiveram como polo de aulas o município de Brumado justificam-se pelo fato de que, à época de formação das turmas, houve públicos oriundos de diversas localidades, mas que, sozinhos, não conseguiriam formar uma turma nos seus próprios locais de moradias. Diante disso, com a aprovação dos seus respectivos secretários de educação, os professores-alunos pleiteantes das licenciaturas, se dirigiram para a sede do DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado, onde puderam realizar os estudos, com o apoio logístico dos seus gestores. Para que tal fato ocorresse, a UNEB foi a responsável por realizar todos os encaminhamentos e permissões necessários. Vale dizer também que, desde o início das tramitações para oferta dos cursos, alguns municípios preferiram utilizar-se das instalações da própria universidade, uma vez que as suas obrigações se tornariam menos onerosas ao erário.

Para que se pudesse realizar a abordagem junto aos colaboradores da pesquisa, foram elaboradas perguntas condizentes à temática proposta. Após aprovação, no final do mês de novembro de 2021, por parte do CEP / UNEB, para a realização da pesquisa, conforme já citado no item “3.3 O pesquisador e o objeto pesquisado”, o questionário foi aplicado entre os dias 01 e 31 de dezembro de 2021.

Pertencentes a diferentes faixas etárias e com níveis de escolaridade diversificados, do total de pessoas que responderam aos questionários, 09 (nove) se declararam do gênero masculino, 35 (trinta e cinco) do gênero feminino e 01 (uma) não declarou o seu gênero. No tocante à cor/raça, 24 (vinte e quatro) se declararam como pardas, 11 (onze) como brancas, 07 (sete) como pretas, enquanto outras 03 (três) preferiram não declarar.

Foram apresentadas 35 (trinta e cinco) questões (*Ver Apêndice A – Questionário*) que versavam sobre diferentes aspectos relacionados ao PARFOR e os colaboradores responderam às mesmas conforme as suas experiências, trazendo grandes contribuições à consecução deste trabalho de mestrado.

4 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A implantação de uma política pública, para qualquer área que seja destinada, baseia-se em pressupostos legais já existentes e que revelam uma lacuna na oferta de algum serviço. Para o lançamento de programas com foco na formação inicial e continuada de docentes que já estejam em exercício na Educação Básica, não poderia ser diferente. No entanto, sabe-se que as características de cada programa variam, conforme os alinhamentos de cada grupo governamental que se encontra no poder, pois aí se inserem, direta ou indiretamente, os interesses e visões daqueles que ali estão. Sobre isso, Souza (2006, p. 25) lembra que:

Definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

É importante trazer para o cerne da discussão o que aponta Oliveira, que busca explorar a relação entre políticas de governo e políticas de Estado. Para a pesquisadora:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

O Estado, entendido como um ente de representação, seja política, econômica ou social de uma determinada sociedade, tem papel primordial na conquista do bem-estar coletivo, pois detêm o poder necessário para instituir medidas de correção de problemas que, porventura, possam existir, ou seja, ele é um aparato de instituições que incorporam os problemas da sociedade (ATTÍLIO, 2022). É o Estado quem estabelece as normas e leis a serem seguidas por todos, através dos seus poderes executivo, legislativo e judiciário, sendo que cada um de seus integrantes devem cumprir com aquilo que lhe for determinado, a fim de que aconteçam os movimentos necessários à dinâmica social.

As pessoas que colaboraram com a consecução desta pesquisa, quando indagadas

sobre o papel do Estado na promoção do bem-estar social, foram unânimes em dizer que ele tem importância fundamental para tentar diminuir ao máximo as desigualdades e para a promoção do acesso aos serviços básicos, cabendo-lhe defender que esses direitos, que são de todos os cidadãos, sejam plenamente garantidos, em conformidade com o que diz a Constituição Federal Brasileira e leis dela provenientes. Na visão dos colaboradores, a promoção de políticas públicas é um dos deveres do Estado, devendo ser ele o incentivador, promotor e corresponsável maior nesse aspecto, valendo-se destacar o seguinte depoimento:

É dever do Estado promover a intervenção nas leis do mercado, buscando a igualdade e um padrão mínimo de bem-estar social através de políticas públicas, principalmente das áreas de saúde e educação. Infelizmente não é o que se vê, a população mais carente é esquecida pelo Estado e muitas das políticas públicas voltadas para elas estão sendo extintas (CLC02).

A vida em sociedade perpassa pelo cumprimento de regras e o Estado é aquele responsável por garantir os direitos de todos, bem como estar atento ao cumprimento dos deveres individuais e coletivos, promovendo, assim, a necessária organização entre sujeitos, seja no campo familiar, profissional, educativo, político ou religioso. Em nome do bem-estar coletivo, indistintamente, o Estado se organiza politicamente e segue aquilo que está pré-determinado em suas normas jurídicas escritas, a saber, Constituição Federal, Código Civil, Código Penal, Código de Defesa do Consumidor, etc. Hierarquicamente organizados, governantes e governados devem agir em prol da melhoria das condições de vida da população, numa busca constante do bem público (BOF, 2018).

Aquino (2010) registra que, segundo Norberto Bobbio (1997, p. 425), ao utilizar uma fala de Ernst Wolfgang Boeckenfoerde, no seu conhecido “Dicionário de Política”:

O conceito de ‘Estado’ não é um conceito universal, mas serve apenas para indicar e descreve uma forma de ordenamento político surgida na Europa a partir do século XIII até os fins do século XVIII ou inícios do século XIX, na base dos pressupostos e motivos específicos da história europeia e após esse período se estendeu, libertando-se, de certa maneira, das suas condições originárias e concretas de nascimento, a todo mundo civilizado.

Apesar do reconhecimento do papel ímpar do Estado, quando este não cumpre ou deixa de cumprir com aquilo que lhe é peculiar, gera-se um grande problema social, pois, segundo SE02:

O Estado é um organismo vivo e como tal precisa organizar políticas públicas para beneficiar a sociedade. O bem-estar-social rompe com a ideia de livre-mercado optando pela intervenção Estatal na Economia. Acredito que essa intervenção quando é bem planejada agrega resultados positivos para o país, contudo, caso não seja, os prejuízos são enormes (SE02).

Em outro depoimento adquirido junto aos participantes da pesquisa, tal situação se mostra presente quando o/a participante adentra no ponto relacionado à Educação:

É dever do Estado, como uma instituição que contempla os aspectos social, político e econômico, zelar pelo bem-estar da sociedade, para reduzir as desigualdades existentes em nosso país, disponibilizando políticas públicas e ações que visam contribuir de forma significativa e humanitária para as classes trabalhadoras, em especial aos trabalhadores em educação, área que possibilita a capacidade de transformação da sociedade, uma vez que a questão educacional precisa ser compreendida como parte integrante do processo de desenvolvimento social. Percebe-se que, muitas vezes, um professor não dispõe de condições básicas para acessar os serviços necessários aos cidadãos, como ingressar a uma Universidade, por exemplo, pois o seu salário não supre nem as necessidades econômicas para a sobrevivência, gozando de todas as condições básicas que um cidadão necessita para o exercício da cidadania e qualificação profissional (PAA02).

As relações entre as esferas pública e privada com o Estado podem variar conforme o modelo de Estado que se observa em cada sociedade, se numa visão de Estado Liberal, de Estado Provedor ou de Estado Regulador (SALES, 2022, s/p).

No Estado Liberal, a autonomia individual se sobrepõe às intervenções estatais, ou seja, dá-se um privilégio às iniciativas particulares e à tomada de decisões de cada indivíduo, ficando o Estado mais distante e pouco se envolvendo na proposição e execução de políticas públicas; no Estado Provedor, o dever estatal de construir e executar políticas públicas, para atendimento de ditames constitucionais, em nome do bem-estar social, torna-se presente; já no Estado Regulador, a figura estatal coloca-se em uma posição de “fiscal” de ações desenvolvidas por outros entes sociais, quando são estabelecidos parâmetros obrigatórios a serem seguidos, a fim de que deveres constitucionais sejam executados pela iniciativa privada, por exemplo (SALES, 2022, s/p). De forma sucinta, pode-se dizer que:

Enfim, (i) o Estado Liberal: (i.a) mantinha com a sociedade civil uma relação de protetor negativo, consagrando um modelo absenteísta; (i.b) vinculava-se a uma Constituição que consagrava a estrutura política do Estado e os direitos fundamentais de primeira geração, alinhados à proteção dos indivíduos e da propriedade frente ao Estado; e (i.c) guardava relação com uma Administração Pública Burocrática; (ii) o Estado Social: (ii.a) mantinha relação de clientelismo com a sociedade civil, por meio de condutas positivas e provedoras; (ii.b) possuía Constituição que consagrava

os direitos de segunda geração, já preocupada com os direitos sociais; e (ii.c) guardava relação com a Administração Pública Burocrática; e (iii) o Estado Democrático de Direito: (iii.a) mantinha com a sociedade civil relação de colaboradores mútuos na formulação e execução de políticas públicas; (iii.b) consagrava uma Constituição dirigente e garantista, com regras e princípios, preocupada com os direitos de terceira geração; e (iii.c) guardava relação com a Administração Pública Gerencial (SOARES, 2013, s/p).

No Brasil, foi no contexto do Estado Provedor que surgiram diversas iniciativas públicas, dentre as quais se destaca o PARFOR, pois o país encontrava-se sendo amparado em suas questões de ordem social, por governos que defendiam a igualdade entre os povos e procuravam atender aos ditames da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual, no quesito relacionado à Educação, dizia que esta era um direito de todos e um dever do Estado e da Família. Ofertar boa formação a professores levaria também à melhoria dos índices educacionais de modo geral, pois profissionais bem capacitados para o exercício de suas funções faz com que um cenário exitoso na área se amplie.

Com o surgimento da LDBEN de 1996, exigindo que todos os profissionais atuantes em sala de aula tivessem a formação em nível superior na modalidade de licenciatura, o Estado viu-se no dever de lançar iniciativas que pudessem cumprir com tal requisito, pois há algumas décadas os governos brasileiros vinham se aproximando do modelo de Estado Provedor, por haver uma preocupação dos governantes em atenderem aos dispositivos constitucionais, que, no caso da CF de 1988, encontram-se respaldados na garantia dos direitos sociais, característica marcante deste tipo de Estado. Mesmo assim, vale dizer que:

As políticas sociais nas últimas décadas do século XX e início do século XXI sofreram mudanças na sua configuração. Como os interesses da acumulação ampliada do capital provocaram o desmonte das iniciativas do Estado de bem-estar social e, conseqüentemente, das políticas sociais universalizantes, estas últimas foram redimensionadas, adquirindo um caráter particular/focal e emergencial, direcionadas às camadas sociais que estariam à margem do mercado de trabalho ou a setores mais vulneráveis da classe trabalhadora (RODRIGUES; NUCCI; BRITO, 2015, p. 54).

À medida que governantes mais vinculados ao Estado Regulador assumem o poder do país, o PARFOR e outras iniciativas exitosas, nesse sentido, perdem força. Tal fato tornou-se visível a partir do ano de 2016, quando o então presidente Michel Temer promulga a Emenda Constitucional de Gastos Públicos, considerada por especialistas umas das maiores mudanças fiscais em décadas e que afetou gastos com programas sociais, com o Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, com o cumprimento de metas de universalização da Educação

e valorização da carreira docente, por exemplo (ALESSI, 2016). Posteriormente, com a assunção de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República, o cenário se agravou e o PARFOR deixou de ser considerado prioridade nas suas ações, por motivos diversos, dentre os quais se destacam a sua aversão pela classe docente (MONDAINI, 2021; PODER 360, 2021) e por Paulo Freire, tido como uma das inspirações para a criação desta ação pública educacional (REDE BRASIL ATUAL, 2021). Tal inspiração caracterizou-se não somente pelo nome dado ao *site* na internet que gerenciava os currículos dos docentes e suas demandas por formação, chamado de Plataforma Freire, mas, sobretudo pelo fato de que a metodologia de ensino apresentada por Paulo Freire (que propunha uma Educação crítica e reflexiva, adotando a relação teoria e prática constantemente, ligando as experiências de vida dos sujeitos integrantes do processo aos ensinamentos passados pelas instituições de educação) tinha grande similaridade com o PARFOR em si.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Conforme pontua Marcelo García (1999), formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores se debruçam para experiências de aprendizagens diversas relacionadas à profissão e que têm como objetivo a melhoria da qualidade da educação que os seus alunos recebem.

Tal formação perpassa pelo interesse do profissional em estar se atualizando constantemente e, com isso, construir um perfil de destaque no mercado de trabalho, trazendo-lhe satisfação pessoal, profissional e, conseqüentemente, um bom retorno social, pois profissionais bem formados prestam bons serviços ao público que usufrui de suas ações. No caso dos docentes, o cenário educacional transforma-se positivamente, quando se tem em cena pessoas dedicadas ao seu ofício e que se empenham para a aquisição dos conhecimentos teóricos necessários à sua prática diária.

O interesse mencionado acima, quando visto sob o âmbito da educação pública, além de vincular-se ao indivíduo propriamente dito, também se vincula ao Estado, o qual deve colocar-se no papel de provedor dos direitos sociais constitucionais, como é o caso da Educação. Para se ter estudantes bem instruídos, recebendo a Educação condizente às suas necessidades, torna-se preciso a existência de boas escolas e bons profissionais atuando nelas.

É partindo desse pressuposto que os entes estatais têm, ao longo dos tempos, conforme os interesses característicos de cada grupo que ocupa o poder em uma determinada situação,

procurado ofertar formações iniciais e continuadas para os sujeitos que se vinculam à Educação como um todo, com especial destaque para aqueles que estão inseridos nas salas de aulas.

A formação de professores esteve presente em distintos momentos históricos da política educacional brasileira, com concepções que variavam e ainda variam em função dos governos, partidos políticos e projetos de sociedade característicos da lógica capitalista de produção (ALVES; ARAÚJO; VALE, 2020, p. 2) e é por este motivo que se torna necessário apontar o PARFOR como uma ação pública que deu certo e que não pode ser interrompida abruptamente, por qualquer que seja a justificativa que se queira apresentar, sem que antes as demandas deixem de existir. A sua função social dirige-se a uma classe trabalhadora que exerce uma atividade imprescindível para a formação de futuros profissionais que irão atuar na sociedade, pois, “sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais” (GATTI, 2012, p. 94 *apud* ALVES; ARAÚJO; VALE, 2020, p. 5).

As políticas públicas para a formação de professores em exercício e a importância das mesmas para a concretização de uma Educação eficaz e eficiente foram abordadas entre os sujeitos colaboradores da pesquisa, quando eles lembraram que as iniciativas com foco para os professores em serviço passaram a ter maior destaque após a promulgação da nova LDBEN (Lei N.º 9394/1996), que passou a exigir a formação em nível superior, na modalidade de licenciatura, para todos que ocupassem funções no magistério. No depoimento seguinte, tal afirmativa pode ser vista:

Com a implantação da nova LDB (Lei N.º 9394/96) e o avanço das leis que proporcionam melhorias na educação, na formação do professor e na obrigatoriedade do seu cumprimento, muito já vem acontecendo quanto às políticas públicas, com referência à formação e à valorização do professor, mas esperamos que, em um futuro próximo, ainda surjam ações que alavanquem um processo de mudança de mentalidades e de hábitos, além de haver a sensibilização para a construção de uma nova forma de se ver e tratar a educação de forma mais responsável (PAP02).

Eles destacaram o entendimento que têm sobre o assunto, sobretudo pontuando que a formação em serviço para os professores enriquece a prática em sala de aula e promove uma rica interação entre docentes e discentes, através dos conhecimentos teóricos e práticos que se misturam e se tornam fontes ricas de saberes. A importância desse tipo de iniciativa se constata no seguinte depoimento:

As políticas públicas são, para a maioria dos professores em exercício, a única forma de alcançar uma graduação, caracterizando-se como uma esperança de muitos, haja vista que uma parte significativa desse público se situa no interior, distante dos grandes centros, impedidos de adentrarem em uma faculdade, devido à inviabilidade de, concomitantemente, estudar e trabalhar. Desse modo, dar para mensurar o quão grande é a importância das políticas públicas para a concretização de uma Educação eficiente e eficaz (PAM01).

Referindo-se diretamente ao PARFOR, outro participante enfatizou que:

As políticas públicas são muito importantes para a formação de professores. O PARFOR, por exemplo, muitas vezes, é a única forma que professores, em especial das regiões mais pobres e rurais, podem ter uma formação adequada. Essa formação dos professores irá refletir na sociedade, uma vez que eles estarão mais capacitados para o ensino e, com isso, os alunos terão a oportunidade de ter um ensino-aprendizagem de qualidade, o que possibilitará a eles uma chance maior de ter uma vida digna (CLC02).

A relação entre teoria e prática, característica marcante nos cursos de formação para profissionais em serviço, como é o caso do PARFOR, ficou bastante presente nas respostas dadas às perguntas, valendo-se destacar a seguinte:

Primordial e necessária, pois sou outra profissional depois que passei pelo PARFOR, pois nesta formação víamos a teoria X pesquisa X elaboração de trabalhos acadêmicos X prática X reflexão conectados de maneira integrada. Costumava dizer e ainda digo que via e vejo na prática pedagógica a concretização dos novos conhecimentos. Portanto, acredito que esta formação proporcionada pelo governo veio trazer para a sala de aula uma educação mais eficaz e eficiente. Sinto-me honrada pela formação que obtive no PARFOR (PALV01).

Percebeu-se que os participantes corroboram com a ideia de que os docentes necessitam estar capacitados para o exercício de seus ofícios, mas que, para isso, devem ser ofertados os meios necessários, cabendo aos órgãos responsáveis pela Educação, seja em âmbito municipal, estadual ou nacional, obedecerem às normativas legais surgidas nos últimos tempos, as quais endossam essa necessidade. Ressaltaram ainda que a formação deve ser contínua ao longo da carreira e que isso promove crescimento pessoal e profissional ao indivíduo, além de possibilitar que o ideal de uma Educação eficaz e eficiente se torne cada vez mais perto de se concretizar.

Uma questão importante destacada por um (a) das (os) participantes da pesquisa diz respeito justamente ao fato de alterações que costumeiramente acontecem nas políticas

públicas brasileiras. Isso fica claro quando ela / ele apresenta o seu relato dividindo suas experiências em dois momentos distintos:

Existem duas realidades neste programa: a minha experiência de 2010 a 2015 e 2016 a 2021. Tais períodos refletem exatamente as mudanças ocorridas nos órgãos responsáveis pelo PARFOR, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, responsável em firmar em todos os estados brasileiros o repasse financeiro para as instituições superiores, mas que, no entanto, com as mudanças implementadas a partir de 2016 em suprimir cargos/funções de coordenadores nos locais do curso, ocasionou um grande distanciamento entre a universidade promotora dos cursos e os municípios de oferta. Outro dado importante é não ter mecanismos legais para a cobrança nos municípios no cumprimento de condições básicas para o professor estudar. A minha experiência, em ambos os períodos, é de muito aprendizado sobre como gerir, visando a excelência no envolvimento de docentes com formação na área/curso (de forma e conteúdo) em que vai ser vinculado ao programa. Não menos importante foi o fato de haver um esforço permanente em motivar os professores/alunos em permanecerem no programa (CGC02).

4.1.1 Contextualização das políticas públicas para formação de professores em exercício executadas nos últimos 26 anos no Brasil

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei N.º 9.394, que veio para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e “suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores” (PEREIRA, 1999, p. 110 *apud* PAREDES, 2011, p. 121). Vale dizer que, nesse caso, a partir daí, “ocorreu uma nova configuração da relação entre o Governo, os Estados e os Municípios, impulsionada pela política liberal de descentralização das responsabilidades com a Educação” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 52).

Dentre os dispositivos previstos na referida legislação, o artigo 62 promoveu mudanças significativas na educação brasileira, ao definir que, para ser docente, o indivíduo tivesse que ser devidamente licenciado, exigindo, portanto, que possuísse formação em nível superior.

A partir do surgimento da nova LDBEN, os entes governamentais passaram a se debruçar com o intuito de lançarem propostas de formação docente inicial que pudessem atender às exigências da lei como um todo, sobretudo do artigo 62 e os seus subitens, dentre os quais se destaca o parágrafo primeiro, incluído pela Lei N.º 12.056, de 2009, quando diz que: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de

colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, cabe aqui fazer um panorama das políticas públicas propostas e executadas nos últimos vinte e seis anos no Brasil, com o fim precípuo de atender às necessidades da formação de docentes, sobretudo daqueles que já se encontravam em sala de aula e que, com o surgimento da LDBEN de 1996 precisavam se qualificar, para não perderem suas ocupações.

Ao referir-se às diversas definições e modelos de políticas públicas, Souza (2006) extrai e sintetiza os seguintes elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Frente ao exposto até aqui, vale dizer que, desde o ano de 1996 até os dias mais recentes, os governos brasileiros, em suas esferas nacional, estaduais e municipais se debruçaram para o cumprimento da lei. Foram diversas as medidas adotadas, sendo que as peculiaridades encontradas se davam em razão dos grupos políticos que ocupavam o poder em um dado momento.

Entre os anos de 1995 e 2002, esteve governando o Brasil o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que se manteve no poder por dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2002), com forte apelo liberal (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018). O gestor, portanto, foi o responsável pela promulgação da LDBEN, depois de oito anos de discussão no Congresso, e coube a ele fazer os primeiros encaminhamentos relativos ao cumprimento da nova legislação, sendo que boa parte das políticas lançadas no seu governo foi orientada para a implantação das reformas estabelecidas por tal lei. Embora não se tratasse de sua iniciativa propriamente dita, a atuação do MEC de sua gestão foi decisiva para a aprovação da lei (DURHAM, 2010). Durante o governo FHC, no tocante à formação de professores:

O principal programa dirigido para a melhoria do ensino foi uma decorrência da LDB e afetou basicamente a docência para as séries iniciais do ensino fundamental ao criar o curso normal superior e estabelecer a exigência de que, em dez anos, só fossem admitidos professores com licenciatura em nível superior. Isto provocou, em todos os estados, com ou sem auxílio do governo federal, programas especiais para a obtenção desta titulação por parte dos docentes da rede pública (DURHAM, 2010, p. 175-176).

O presidente lançou também o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, em 1999, que visava a introdução do curso de Ensino Médio com habilitação para o Magistério, dirigido aos professores da Educação Básica e Infantil, com duração de dois anos, usava técnicas do ensino a distância e tinha como público-alvo docentes da rede pública das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007 *apud* PAREDES, 2011, p. 124).

Ocupando a presidência da República também por dois mandatos seguidos (2003-2006 e 2007-2010), nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, “a formação de professores passou a ser centro de pauta nas políticas educacionais” (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 307). Durante as suas gestões, três planos educacionais muito importantes foram desenvolvidos: o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; o Plano de Metas Todos Pela Educação; e o Plano de Ações Articuladas – PAR.

Pode-se dizer que, em certa medida, as ações do governo Lula não se deslocaram das já estabelecidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso; o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas reverberam as orientações dos organismos internacionais, embora o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) tivesse como sustentáculo os discursos de igualdade social (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017, p. 308).

Na Era Lula, Freitas (2007) *apud* Paredes (2011, p. 129) destaca que “houve uma emergente atenção para os professores da Educação Básica em exercício nas redes públicas de ensino, para melhor qualificá-los”, tendo sido nesse período, mais detidamente no ano de 2009, que foi lançado o PARFOR, que integrava o Plano de Metas Todos Pela Educação e o PDE.

Em seguida, entre os anos de 2011 e 2016, a presidenta Dilma Rousseff, ligada ao mesmo grupo político do seu antecessor, de certa forma procurou dar continuidade às políticas públicas educacionais implantadas por ele. No campo educacional, seu governo assumiu a postura de que a qualidade da educação passa pela formação continuada e pela remuneração digna do professor (STANGUERLIN, 2014, p. 14 *apud* OLIVEIRA; SOUZA;

PERUCCI, 2018, p. 62). Em 2012, ela implementou o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que, para ser bem executado, necessitava de docentes bem capacitados para tal, pois visava, dentre outros aspectos, alfabetizar todos os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, até a terceira série do Ensino Fundamental. Para que isso pudesse acontecer, Stanguerlin (2014, p. 14-15) *apud* (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 64) destaca que:

A formação inicial e continuada do professor tem sido um dos pilares das últimas políticas educacionais e a atuação do professor é considerada pelos governos como pontuais na busca da educação de qualidade. Então se considera importante destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa representa mais uma via do governo no que tange à formação do professor para melhorar os resultados apresentados que são medidos através dos instrumentos oficiais de avaliação.

No entanto, após passar por um processo que a levou ao impedimento de dar continuidade ao seu segundo mandato presidencial, Dilma Rousseff deixa o poder e passa a ocupar a cadeira da presidência da república o seu vice-presidente, o político Michel Temer, permanecendo no cargo entre 31 de agosto de 2016 e 31 de dezembro de 2018, período no qual propôs inúmeras mudanças radicais para o país, dentre as quais se destacam:

Nesse processo, o Presidente decide não abrir novas adesões em 2016 para programas importantes de ampliação e melhoria da Educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o PRONATEC, o PNAIC, o PARFOR, o Ciências sem Fronteiras e o Ensino Médio Inovador. As ações de formação de professores sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da SECADI também são interrompidas, com a suspensão de novas ofertas. Somente as ações em andamento foram mantidas. O Governo divulgou, também, a suspensão do Programa Nacional de Certificação de Diretores Escolares (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 69).

Tais ações impactaram significativamente nas políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 67). Ou seja, Michel Temer assume a presidência da república adotando medidas que seguem na contramão do que os governos Lula e Dilma vinham fazendo. Diante de tal fato, é válido pontuar que é notória, ao se verificar a atuação dos governos ao longo da história, uma característica peculiar:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica

nacional, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, 2007, p. 925 *apud* OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 66).

Não sendo o bastante, no ano de 2019, com a posse do presidente da república Jair Messias Bolsonaro, diversas outras tomadas de decisões amplamente criticadas pelos especialistas educacionais são anunciadas:

Ao longo das gestões dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas, em especial pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino. Sobressaíram, no período em foco, medidas relacionadas à educação básica, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Além dessas iniciativas que atingiram a organicidade da educação básica, mais recentemente, foram exaradas medidas que impactam a formação dos profissionais da educação básica no ensino superior. O Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP n. 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza 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, denominada BNC-Formação (AGUIAR, 2021, p. 619).

Apesar de ter sido apresentada de maneira sucinta, pode-se dizer que esta contextualização das políticas públicas para formação de professores em exercício executadas nos últimos 26 anos no Brasil comprova um ponto que já vem sendo colocado ao longo de toda a pesquisa: as políticas públicas não são contínuas e visam atender aos interesses de um ou outro grupo, quando, na realidade, deveriam atender às demandas da coletividade e promover o bem-estar de todos.

Existem situações nas quais os resultados são alcançados em médio ou longo prazo e, no campo das políticas públicas, tais circunstâncias são notórias. As políticas públicas educacionais são as responsáveis por ganhos na Educação que ultrapassam o imediatismo e surtem efeitos na vida de cada cidadão que delas usufrui por todo seu percurso de vida pessoal e profissional. É preciso que os gestores públicos tomem nota disso e passem a coordenar suas ações enquanto governantes dentro da coerência e responsabilidade com o fazer social, independente de se encontrar no lado “A” ou lado “B”, pois, quando se está ocupando um cargo público eletivo, esta é a lógica a ser seguida.

Nos tipos de estado apresentados em tópico anterior, a saber, Estado Liberal, Estado Provedor e Estado Regulador, pôde-se verificar que, nas últimas duas décadas e meia, no Brasil, se percebe o seguimento de não somente características de um ou outro tipo, mas de dois ou até mesmo os três, a depender das situações envolvidas.

No governo FHC, como informado, o mesmo teve grande força liberal em todo o seu contexto, mas direcionou-se, muitas vezes, para o campo de atendimento direto de demandas sociais, visando aspectos do bem-estar da população, aproximando-se, com isso, do que se vê no chamado Estado Provedor, e, em outros momentos, do Estado Regulador, o qual surge quando o poder público se insere nas decisões enquanto controlador, como aquele que dita as normas a serem seguidas; nos governos Lula e Dilma, fortemente engajados com as questões de ordem social (Estado Provedor), novamente se percebe também o viés do Estado Liberal, com propostas de distanciamento do Estado em algumas situações, e do Estado Regulador, uma vez que cabe, quase sempre, à Gestão Pública (nos seus poderes Executivo, Judiciário e Legislativo) determinar as normas institucionais e legais para a população como um todo; e, por fim, nos governos Michel Temer e Bolsonaro, mais próximos do Estado Regulador, promove-se também o mesmo movimento: numa situação, parecem mais abertos ao Estado Liberal, noutrora mais vinculados ao Estado Provedor.

A conjuntura política nos tempos passados e atuais foi alvo de questionamentos feitos durante a abordagem com os participantes da pesquisa, os quais expuseram suas visões sobre os incentivos dados à formação inicial e/ou continuada dos docentes em exercício. Segundo a maioria deles, nos últimos anos, não houve incentivos relevantes no campo da formação de professores em exercício no Brasil, os quais trouxeram à tona indignação em relação ao descaso que percebem nos governantes do país, sobretudo em âmbito nacional, como se vê no seguinte depoimento:

No meu ponto de vista, em relação à formação continuada dos docentes, está acontecendo um retrocesso brusco, tanto no tocante ao governo federal, como parte dos governos municipais, uma vez que, além de não investir com seriedade nas formações continuadas, ainda procura de todas as formas desvalorizar o professor em sua total magnitude. Enfatizo que querer responsabilizar os profissionais da educação pelo fracasso escolar atualmente nada mais é que uma afronta aos servidores da educação, haja vista que essas atitudes causam nos docentes uma desmotivação em suas práticas e, conseqüentemente, em todo o sistema de ensino. E, com isso, muitos alunos perderam a esperança pela aprendizagem e a perspectiva por uma vida melhor (PAM02).

Outro ponto que marca as respostas dadas à questão refere-se ao fato de que os últimos governos do Brasil são tidos pelos respondentes como irresponsáveis e omissos em suas decisões, agindo na contramão dos interesses da coletividade, ao limitarem a garantia dos direitos considerados fundamentais, promovendo limitações, exclusões, cortes e descontinuidades em conquistas que vinham sendo alcançadas, tornando o sistema estagnado, precário e excludente.

Quando perguntados sobre suas experiências de tempos passados, os participantes da pesquisa lembraram que o apoio governamental dado à formação docente era maior e mais perceptível. No depoimento abaixo, um (a) participante lembrou que:

Na gestão dos Governos Lula e Dilma, as políticas para formação estavam avançando. Nos últimos anos, temos a negação da necessidade de uma formação de qualidade para os docentes, sendo que este tem sido o caminho utilizado pelos governantes, para que um grande número de docentes fique às escuras, no que diz respeito à formação pública, gratuita e de qualidade (CLC03).

Percebeu-se que, segundo os participantes, mesmo havendo percalços, “em gestões passadas, houve um bom avanço na formação inicial e também na formação continuada dos professores da rede municipal” (PAP01), mas que, “atualmente, as ações formativas estão estagnadas” (PAP01), pois percebem um cenário de descontinuidades nos avanços conseguidos a duras penas ao longo dos tempos. Um (a) dos (as) participantes lembrou ainda que:

Se falarmos como governo federal, as gestões do PT foram as que mais incentivaram a educação e o surgimento de novas Universidades; em termos de governo estadual, também houve avanços, principalmente com o incentivo e apoio a cursos, como a oferta de pós-graduação aos seus docentes; já em relação aos governos municipais, foram poucos os avanços. Com a implantação da LDB, houve cobranças e incentivos à formação continuada de professores, porém, ultimamente, nada acontece (PAP02).

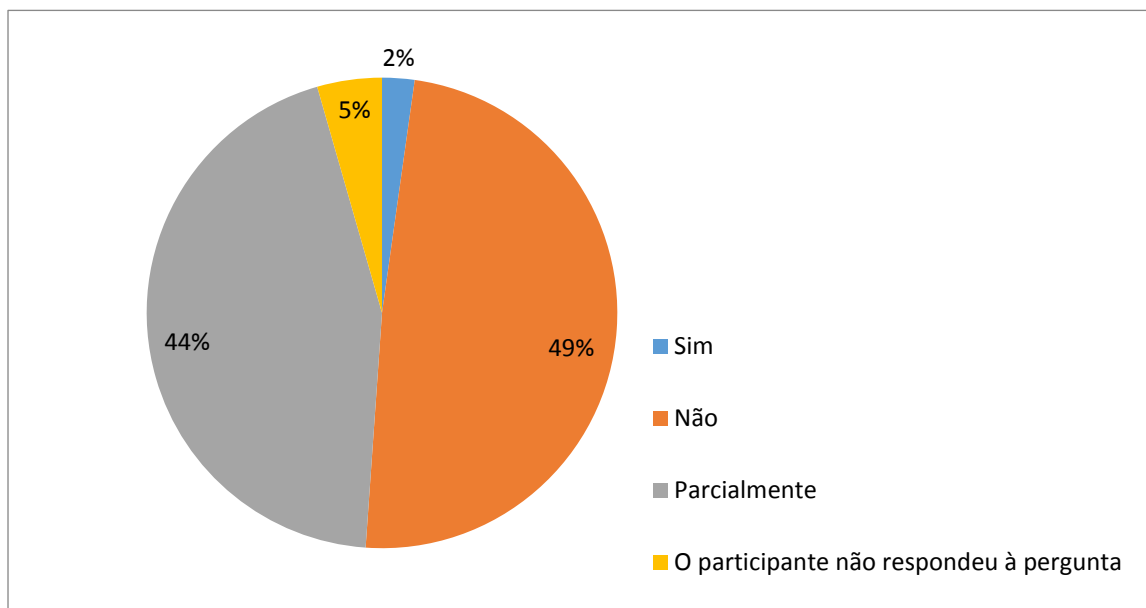
Frente aos questionamentos que foram feitos sobre os modos de condução das políticas públicas com foco na formação dos docentes em serviço nos últimos tempos, ainda tentou-se buscar a opinião dos participantes acerca do cumprimento ou não dos ditames legais existentes por parte de quem ocupava posições governamentais, quando foram obtidos depoimentos ainda mais contundentes sobre o assunto, os quais revelaram, quase que em totalidade, que os governantes não têm dado a importância necessária à Educação e àqueles sujeitos que são os responsáveis diretos pelo atendimento dos estudantes em salas de aulas.

Percebeu-se uma queixa generalizada pelo descaso vivenciado, pela falta de interesse em criar estratégias de valorização e crescimento dos professores e pelos desmontes educacionais, com reduções drásticas dos investimentos, o que gera um sentimento de descrença em todos que veem a Educação como uma solução para as mazelas da sociedade. Esta queixa fica explícita no depoimento de uma das pessoas que colaborou com esta pesquisa, quando ela diz não acreditar que os dispositivos legais sobre a formação docente estão sendo cumpridos porque:

A prova disso é o fato da LDBEN/1996 (Lei N.º 9394/1996) ter estabelecido, inicialmente, o prazo de dez anos, a partir da sua promulgação, para que fossem admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para o exercício da docência, em todos os níveis (§4º, art. 87). Esse artigo foi revogado em 2013, pela Lei N.º 12.796/2013, tendo em vista, possivelmente, o seu não cumprimento. A própria revogação já foi tardia, considerando que a Década da Educação se extinguiu em 2006. Atualmente, em pleno ano de 2021, ainda temos grande demanda por formação de professores (as) em exercício, *vide* dados do INEP. A própria LDBEN estabelece que é de competência do poder público (União, Estados e Municípios) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício (inciso III, § 3º, artigo 87). (CGC01)

Ao verificar as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, constatou-se que há certo consenso no entendimento de “que cada governo traz consigo suas crenças e planos de governo e, para isso, ele adequa sua equipe técnica para desenvolver os propósitos que julga eficaz e a classe trabalhadora educacional fica à mercê de uma descontinuidade de políticas públicas eficientes” (PALV01).

De modo geral, compreende-se que, na visão das pessoas indagadas, os governos brasileiros não têm trabalhado eficazmente para o seguimento do que preconizam os ditames legais em defesa da formação docente, conforme se vê no gráfico 6:

Gráfico 6 – Os governos têm obedecido à legislação sobre a formação docente?

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os depoimentos dos participantes apontam a menção ao descaso e falta de interesse dos governantes nos quesitos relacionados à Educação, sobretudo porque há, quase sempre, a adoção de posicionamentos ligados às convicções e ideologias que consideram certas em um determinado momento, muitas vezes sem levar em consideração os resultados a médio ou longo prazo, pois, conforme os apontamentos feitos, as ações governamentais necessitam ser contínuas.

4.2 OS MARCOS LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO BRASIL

Nesta pesquisa, analisa-se como os governos brasileiros se posicionaram frente ao que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 9.394/1996), principalmente no seu Artigo 62. São mencionadas as potencialidades e os limites impostos, os quais serão os reflexos para a Educação do amanhã no país. Faz-se uma contextualização histórica do que cada gestor, nos últimos vinte e seis anos, realizou de mais contundente nesse sentido, sobretudo nos tempos mais recentes, quando tem se notado uma drástica mudança em todo o processo que vinha ocorrendo até então.

Pode ser considerada o símbolo dessa mudança de rumos a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a *PEC dos Gastos*, principal medida econômica do governo Michel Temer quando assumiu interinamente

a Presidência da República, em 12 de maio de 2016, e, de forma definitiva, em 31 de agosto deste ano, permanecendo no cargo até o novo pleito eleitoral que elegeu seu sucessor, o presidente Jair Bolsonaro, em 28 de outubro de 2018. A PEC limita por 20 anos os gastos públicos, o que impacta e delimita as políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais, sobretudo, aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (AGUIAR, 2020, p. 619).

O Artigo 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu que fosse lançado, através de lei específica, o Plano Nacional de Educação – PNE, com a finalidade de elevar o nível da qualidade do ensino no País (BRASIL, 1988) e tal indicativo foi reforçado pela LDB (Lei N.º 9.394/96), novamente dispondo que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com todos os entes da Federação, no prazo de um ano e encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas metas para os dez anos seguintes, devendo o mesmo estar em harmonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O primeiro PNE foi instituído com a publicação da Lei N.º 10.172, que vigorou de 2001 a 2010. Já o PNE que está em vigor foi promulgado pela Lei N.º 13.005/2014 (CARDOSO; SANTOS; SANTOS, 2018).

O PNE 2014-2024, que, assim como o anterior, é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação, apresenta o quantitativo de vinte metas para a educação brasileira e discorre a respeito do professor da Educação Básica em quatro delas, direcionando as políticas públicas do próximo decênio para a educação brasileira e, sobretudo, para a formação e valorização do professor da Educação Básica (MORAIS; HENRIQUE, 2017), o que é um elemento de suma importância para a melhoria dos índices educacionais, questão que perpassa pela oferta de uma formação inicial e continuada de qualidade.

Frente a isso, pode-se dizer também que a exigência pela formação de docentes da Educação Básica no Brasil foi impulsionada pelo Artigo 62 da LDB, quando deixou claro que seria necessário que o profissional, para o ingresso no magistério, tivesse a formação mínima de nível superior, na modalidade de licenciatura plena (BRASIL, 1996).

A partir destas molas propulsoras e com embasamento também no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Lei N.º 6.094/2007), foram lançados programas que visavam atender aos ditames das leis, a exemplo do PARFOR, uma ação conjunta da União, em colaboração com Estados e Municípios, colocada em prática após a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

Tida como a carta magna mais cidadã já promulgada no Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe dispositivos que fazem com que a considerem também como a mais democrática, dentre as sete já promulgadas no país, por garantir liberdades civis e elencar quais os deveres do Estado. Em solo brasileiro, a Constituição Federal é que rege todo o ordenamento jurídico existente. O então deputado federal Ulysses Guimarães, participante/presidente da Assembleia Constituinte, em 05 de outubro de 1988, durante discurso proferido no ato de promulgação da CF, disse que “a Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: Muda para vencer! Muda, Brasil!” (RUIZ E RESENDE, 2022, s/p).

Sendo uma das mais extensas constituições já escritas, com 245 artigos e mais de 1,6 mil dispositivos, a atual CF brasileira ainda é considerada incompleta, por possuir vários dispositivos que ainda dependem de regulamentação (RUIZ E RESENDE, 2022). Até o ano de 2020, a Constituição Brasileira possuía 108 emendas, justamente pelo fato de ser extensa e bastante analítica. Somado a isso, os cenários de cada época, caracterizados pela presença de ideologias diversas, visões sociais distintas e rotatividade de partidos políticos na ocupação do poder da República, conduzem à proposição de sucessivas reformas no texto constitucional, o que, de certa forma, promove um aperfeiçoamento da legislação, a qual pode ser atualizada e corrigida sempre que for necessário (CALGARO, 2018; CORDEIRO; GOUVEIA, 2021).

A referida Carta traz em seu bojo as seguintes determinações: aponta como sistema de governo o presidencialista; dá total independência ao Poder Judiciário, o qual pode, quando necessário, anular atos dos poderes Executivo e Legislativo; propõe o intervencionismo estatal, quando são coordenadas as atividades essenciais de manutenção da sociedade e promovida a justiça social; defende o nacionalismo econômico, ou seja, “uma intervenção moderada do Estado na economia, quando propõe políticas micro e macroeconômicas ativas para superar o subdesenvolvimento”; amplia os direitos dos trabalhadores, através da Assistência Social; permite ao presidente da República criar Medidas Provisórias em casos emergenciais; permite o voto para analfabetos e menores a partir dos 16 anos de idade; e amplia a garantia de Direitos Fundamentais, aqueles essenciais ao ser humano (BRESSER-PEREIRA, 2018; FIGUEIREDO, 2022; PORTO EDITORA, 2022; RUIZ E RESENDE, 2022).

No rol dos Direitos Sociais, a Educação deve ser tratada também como um Direito Fundamental na CF de 1988, pois, nos dizeres de Piovesan (2010, p. 385) *apud* Câmara (2013, p. 11), a Carta Magna “adotou uma concepção contemporânea de cidadania no que diz respeito à indivisibilidade dos direitos humanos, quando ‘os direitos sociais são direitos

fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)”. A Educação encontra-se presente, portanto, no artigo 6º, enquanto direito fundamental de natureza social, sendo que, no artigo 205 fica explicitado o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As normativas que regem a Educação brasileira obedecem aos ditames da Constituição Federal nacional e, concomitantemente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394. A referida lei foi sancionada pelo governo federal com o intuito de orientar:

Sobre os princípios do sistema educacional no Brasil, segundo o que está previsto na Constituição, e reafirma esta como direito universal. Fruto de diversas discussões entre sociedade civil, poder legislativo e executivo, o projeto final, proposto pelo sociólogo e fundador da Universidade de Brasília Darcy Ribeiro, se pautava sobre os pilares da flexibilidade na organização pedagógica e administrativa, mas também da avaliação (VELOSO, 2016).

Conhecida como Lei Darcy Ribeiro, Cury (2016, p. 4) diz que “longo e polêmico foi o processo de tramitação legal dos projetos de LDBEN tanto no âmbito da sociedade civil, quanto no do legislativo e do executivo para que se chegasse a termo o mandato constitucional do art. 22, XXIV” porque, segundo Brzezinski (2010, p. 190):

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

A LDBEN é a mais importante lei brasileira que se refere propriamente à Educação, tratando a temática como de imprescindível importância para a sociedade. Ela “foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública” (NOVO, 2019).

A instituição do Plano Nacional de Educação nos moldes atuais atende a uma exigência constitucional presente no artigo 214 da CF, mais notadamente através da Emenda Constitucional N.º 59, de 11 de novembro de 2009, que trouxe uma nova redação para o texto:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

(BRASIL, 2009)

No parágrafo primeiro do artigo 87 da LDBEN também já constava tal indicativo, dizendo que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

Essa visibilidade jurídica, apresentada nas principais legislações nacionais, responde a uma demanda social pelo direito à Educação. Sua característica enquanto projeto coletivo, bem como sua duração decenal, de certo modo, perpassam diferentes gestões e grupos políticos e se tornam uma importante ferramenta na elaboração dos planos de governo, portanto, deve ser fortalecido enquanto uma política pública de estado que esteja pautada na cidadania e na justiça social (OGIBA, 2018 *apud* CORDEIRO; GOUVEIA, 2021, p. 91).

Dáí surge a necessidade de que os gestores públicos estejam conscientes de suas responsabilidades e considerem as demandas da sociedade para obtenção de efeitos em prazos que extrapolem os seus mandatos eletivos, pois devem atuar em prol da coletividade.

Em obediência aos ditames legais, portanto, a Lei N.º 13.005 foi promulgada em 25 de junho de 2014. Mas este não foi o primeiro PNE brasileiro, pois, antes, tinha estado em vigor a Lei N.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Detendo-se ao PNE 2014-2024, vale dizer que:

A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de

educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos (BRASIL, 2015, p. 11).

O PNE 2014-2024 está “organizado em vinte metas que traduzem os resultados esperados para a educação no decênio, sendo estabelecidas estratégias que descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas” (BRASIL, 2015, p. 12 *apud* PIMENTEL; RIBEIRO, 2021, p. 6).

No tocante à carreira docente, o PNE em vigor traz, nas metas 15, 16, 17 e 18, abordagens relativas à formação, remuneração e carreira, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 5 – Metas do PNE 2014-2024, voltadas para a valorização dos profissionais da educação

META	EIXO	OBJETIVO	PRAZO
15	Formação inicial	Garantir, em regime de colaboração, a Política Nacional de Formação de Professores, como forma de assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica em Nível Superior, na área em que atuam.	1 (um) ano após a aprovação do PNE (2015).
16	Formação Continuada	Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo 50% dos professores da Educação Básica e garantir Formação Continuada para todos os profissionais da educação.	Até o final da vigência do PNE (2024).
17	Remuneração	Valorizar os professores por meio da equiparação salarial, em relação a outros profissionais com o mesmo nível de formação.	Até o final do sexto ano de vigência do PNE (2020).
18	Carreira	Assegurar a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação.	2 (dois) anos após a aprovação do PNE (2016).

Fonte: BRASIL (2014) *apud* CORDEIRO; GOUVEIA (2021, p. 93)

Vê-se que existe toda uma legislação amparando a Educação e os sujeitos que executam ações necessárias para o alcance daquilo que se espera ser exitoso, sobretudo para o público-alvo final (os estudantes). O PNE dispõe que os profissionais inseridos em salas de aulas têm o direito à formação não só inicial, mas também continuada, além de remuneração e carreira condizentes às condições de trabalho exercidas. Com vistas a atender a esses indicativos, os governos têm se debruçado para reconhecer as atividades inerentes à profissão docente, mesmo que, em determinadas situações, ainda em passos lentos.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tornou-se uma realidade com a promulgação do Decreto N.º 6.755, em 29 de janeiro de 2009. Na ocasião, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES passou a atuar no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Trazia como proposta “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada para profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (BRASIL, 2009) e, com isso,

qualificar aqueles docentes que ainda não possuíssem o nível superior e também aqueles que, porventura, estivessem atuando em áreas diferentes de sua formação.

É desta Política, portanto, que surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, mais notadamente em obediência ao que está disposto no artigo 11 do Decreto N.º 6.755/2009, quando indica que caberia à CAPES fomentar, dentre outras questões:

III – 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: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

A partir de 2009, instituições de ensino superior espalhadas por todo o Brasil passaram a ofertar cursos de licenciaturas vinculados ao PARFOR, o qual foi apresentado:

Como uma política de natureza emergencial que passou a assumir e suprir demandas e necessidades formativas existentes nas redes públicas de ensino no país há décadas, principalmente, nos tempos atuais, em que as redes de ensino operam com um grande quantitativo de professores contratados temporariamente. Tal aspecto contribui para que se tenha uma rotatividade grande desses profissionais nas redes, dificultando precisar de forma exata, mesmo através do EDUCACENSO, quantos são, de fato, os professores que estão em efetivo exercício nas redes carecendo de formação (CARVALHO, 2020, p. 462).

No maior estado da região Nordeste brasileira, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi uma das IES que também se vinculou ao PARFOR e desempenhou importantes ações. Pioneira na formação de professores, os primeiros cursos vinculados ao PARFOR na UNEB foram implantados no ano de 2010, para dar continuidade a uma história de sucesso em muitos municípios do interior do estado e também como uma iniciativa de reparação histórica e de ação afirmativa na formação dos docentes. Dados do ano de 2019 apontam que o PARFOR na UNEB já havia chegado ao cômputo de 266 turmas ofertadas, com 6.013 alunos formados, em 105 municípios da Bahia (UNEB, 2019).

A Resolução N.º 790, de 02 de setembro de 2010 (publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 03 de setembro de 2010), foi quem instituiu a oferta de cursos do PARFOR na UNEB, conforme consta em sua ementa: “Autoriza o funcionamento do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (PARFOR) / Plataforma Freire no âmbito da Universidade do Estado da Bahia; Cria e Autoriza o funcionamento dos

Cursos de Graduação vinculados ao PARFOR”.

No tocante à importância de uma ação pública educacional para a formação inicial e continuada de docentes, vale lembrar que:

Materializando o regime de colaboração, o PARFOR presencial, recorrendo a projetos pedagógicos e calendários diferenciados, consegue alcançar as mais remotas demandas por formação, que se encontram, sobretudo, nas áreas rurais do país, em regiões onde são inexistentes ou precários os mecanismos e meios necessários à realização de cursos na modalidade a distância (Nota FORPARFOR, 2018).

Tais características fazem com que o PARFOR seja considerado uma ação pública relevante, por amparar-se nas normativas legais existentes e apresentar benefícios sociais imensuráveis.

5 AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DO PARFOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DO DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO

Em Brumado, no *Campus XX* da UNEB, as primeiras turmas de cursos do PARFOR foram implantadas ainda no ano de 2010, pouco tempo depois da proposta do programa ter sido lançada em nível nacional. Até o ano de 2021, a instituição já havia atendido 252 professores da Educação Básica em exercício, que receberam formação de nível superior em diversos cursos de licenciaturas, ofertados tanto na sua sede, quanto em cidades circunvizinhas, conforme dados constantes no “Quadro 3 – Cursos do PARFOR ofertados pelo DCHT/UNEB/*Campus XX* entre 2010 e 2021”, presente nesta Dissertação.

Uma parte dos sujeitos que, direta ou indiretamente, teve algum tipo de relação com os cursos do PARFOR ofertados na UNEB de Brumado respondeu a um questionário e as respostas obtidas vêm sendo mostradas ao longo desta dissertação, quando são feitas abordagens sobre temas mais específicos. Nesta seção, buscou-se, por meio do olhar dos/as sujeitos/as da pesquisa e respaldado no referencial teórico, refletir sobre o problema da pesquisa: as potencialidades e os limites do PARFOR para a formação de professores da Educação Básica do território de identidade Sertão Produtivo baiano.

5.1 OLHARES DO PÚBLICO-ALVO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Seguindo a proposta metodológica em que consta o uso do questionário para levantamento dos dados empíricos, que fora aplicado junto aos participantes da pesquisa, obtiveram-se depoimentos contundentes sobre as peculiaridades do programa que atendeu a milhares de docentes em atividade nas mais diferentes localidades do Brasil, desde o seu lançamento, até os dias mais recentes. Com os dados organizados e primando pela orientação da Análise de Conteúdo, as categorias que emergiram da prática – infraestrutura, gestão departamental e local, aspectos pedagógicos e financiamento em cursos do PARFOR – foram analisadas e apresentadas a seguir.

5.1.1 Sobre a infraestrutura

Para haver bons resultados, com pessoas bem formadas pelas instituições de ensino, em qualquer que seja o nível, torna-se imprescindível que sejam dadas as condições

necessárias à ocorrência de êxitos nessas empreitadas, dentre as quais destaca-se as estruturas físicas dos ambientes, bem como a disposição de equipes de recursos humanos adequadas que promovem o bem-estar de todos, trazendo saúde física e mental e, conseqüentemente, motivação para o processo de ensino e aprendizagem.

É notória a convicção de que “uma estrutura bem pensada implica diretamente no interesse dos estudantes. E aquele aluno interessado se torna mais ativo, tem mais vontade de estar na escola e isso reflete no seu desempenho e aprendizado” (COSTA *apud* ESCOLAS EXPONENCIAIS, 2016). Assim, esteja o sujeito na condição de estudante, independente de qual seja o seu grau de instrução, entende-se que as condições do ambiente físico no qual ele se faça presente, bem como os recursos a ele dirigidos, são instrumentos que o conduzem aos bons ou ruins resultados no seu processo de ensino e aprendizagem. Nos cursos ofertados pelo PARFOR, instâncias para a formação de docentes em exercício que, naquelas situações, tornavam-se estudantes, verificou-se, nos depoimentos feitos pelos participantes da pesquisa, que esteve muito presente o relato sobre o descumprimento do acordo por parte dos gestores públicos municipais no tocante aos deveres firmados em convênios, o que acabava gerando problemas de infraestrutura inadequada para os cursos e falta de apoio logístico para alunos, professores e coordenadores. Tal ponto foi tido como o maior problema enfrentado, conforme depoimentos de alguns participantes: “a falta de condições oferecidas por alguns Municípios no que se refere à logística para transporte e acomodação de professores e infraestrutura dos locais onde as aulas são ministradas” (CGC03); “poderes públicos locais alheios às reais necessidades dos estudantes” (CLC01); “descumprimento dos órgãos municipais quanto aos compromissos firmados” (PF01); “falta de apoio dos gestores públicos municipais” (SE01); dentre outros.

O retrato apresentado pela pesquisa reflete uma grande querela pela qual passam os cursos ofertados pelo PARFOR em municípios das mais diferentes localidades do Brasil, não só naqueles atendidos pela UNEB de Brumado, pois, “para que os cursos do PARFOR pudessem ocorrer, os municípios pelo deveriam oferecer a infraestrutura necessária para o seu funcionamento e as Instituições Públicas de Ensino Superior eram responsáveis pelos professores para atuarem nessas turmas” (MULLER; DEL PINO, 2021, p. 332). Portanto, a cooperação mútua entre os envolvidos na formação dos docentes da Educação Básica em exercício resulta em melhorias no cenário da Educação como um todo, ao respeitar e considerar as peculiaridades e especificidades de uma dada realidade regional e educacional (MULLER; DEL PINO, 2021).

É válido reiterar que, nos convênios firmados entre a UNEB e os municípios, para a

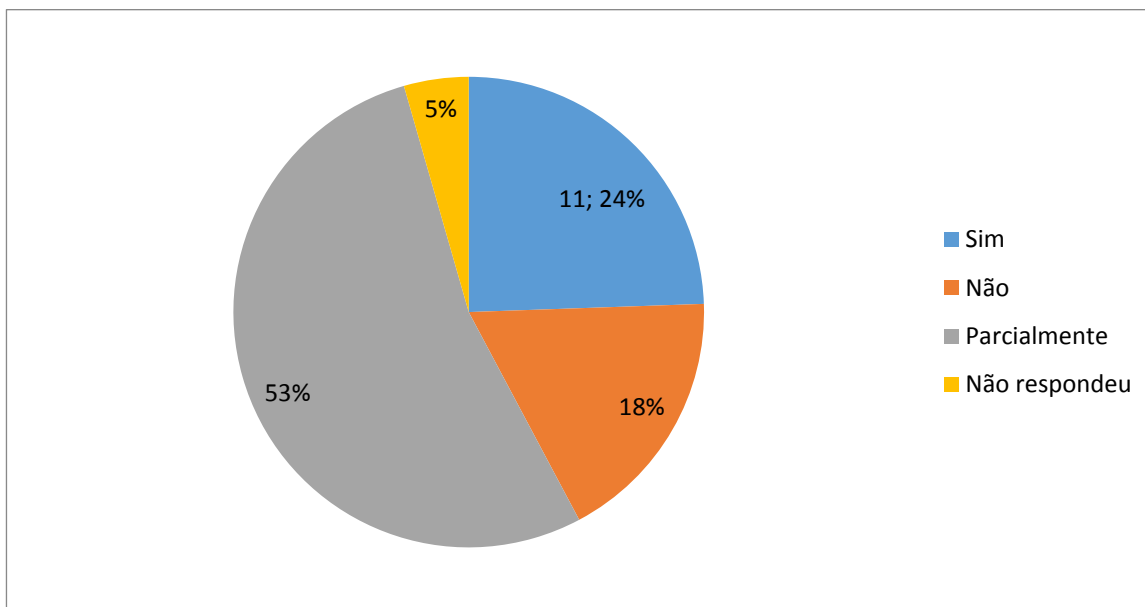
implantação de cursos vinculados ao PARFOR, consta que são obrigações municipais, dentre outros pontos, a garantia da operacionalização do polo presencial no que tange à manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento local, disponibilidade de recursos humanos e material de consumo (UNEB, 2015). Nesse sentido, pode-se dizer que os objetivos traçados para a execução dessas licenciaturas possuem um bom ordenamento, os quais, se fossem trilhados por todos os entes envolvidos, poderiam ser alcançados com o máximo de maestria, mas, no entanto, não é o que se vê na prática, sobretudo quando se analisa a questão na ponta, ou seja, nos locais de ocorrência das aulas propriamente ditas, uma vez que boa parte ou a maioria dos municípios conveniados ao PARFOR é desobediente às diretrizes previstas nesses convênios.

Percebe-se que, apesar do reconhecimento de que as condições estruturais das instituições de ensino são relevantes para o processo do ensinar e do aprender, havendo, inclusive, posicionamentos teóricos relevantes sobre o assunto, os quais se refletem nas lutas diárias do próprio professor, que age em defesa dos seus alunos, não há essa mesma consideração para com ele, quando sentado na cadeira de aprendiz, ao invés de mestre. Isso ocorre porque:

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança (CURY, 1985, p. 33 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.).

Oliveira; Oliveira; Santos (s.d., n.p.), pontuam, ainda, que “uma sociedade composta pela liberdade de pensamento, liberdade política, liberdade econômica, livre arbítrio, propriedade privada, trabalho com remuneração, pressão para produtividade e democracia é extremamente contraditória”. Acredita-se que seja esta a razão pela qual ao professor-aluno não sejam dadas as mesmas condições que são idealizadas para os demais estudantes: porque ele ocupa uma posição de proletário e necessita estar à disposição do sistema, cumprindo com suas regras, em prol de manter-se na condição de subsistência e sobrevivência. É preciso haver uma mudança na forma de pensar, sobretudo nos aspectos políticos, para que essa dinâmica mude o foco e a todos os cidadãos sejam dados os mesmos direitos.

Quando foram perguntados se, nos locais de ocorrência dos cursos, foram dados os recursos necessários ao bom andamento das atividades propostas, os participantes contribuíram com respostas que ficam retratadas no gráfico 7:

Gráfico 7 – Posicionamentos dos entrevistados sobre a infraestrutura disponibilizada

Fonte: Elaboração própria (2022).

O cenário apresentado no gráfico 7 tem como principal justificativa, trazida pelos participantes da pesquisa, o fato das gestões municipais não cumprirem com as suas obrigações enquanto partes integrantes dos convênios firmados. O depoimento seguinte aborda justamente isso:

Nem sempre os municípios destinavam locações adequadas para o funcionamento das turmas, incluindo ergonomia do mobiliário, iluminação, equipamentos sanitários, até disponibilidade de água para beber. No entanto, as turmas que funcionavam nas dependências da Universidade gozavam de todas as condições dadas aos estudantes dos cursos de oferta contínua. Os recursos bibliográficos eram disponibilizados aos alunos pela universidade, mesmo quando o município descumpria a orientação de montar uma biblioteca. Da mesma forma, os municípios eram orientados a disponibilizar material de consumo e equipamentos para atender às atividades dos cursos (CGPU01).

Importa destacar que o depoimento de CGPU01 responde a outra questão que os participantes da pesquisa tiveram acesso: se nos cursos que tiveram contato, houve a implantação de bibliotecas para amplo acesso dos estudantes e professores. Ao fazer leitura e análise dos depoimentos, chega-se à constatação de que, de modo geral, a implantação de bibliotecas nos municípios que sediam cursos do PARFOR é um problema enfrentado pela maioria. Esta lacuna é suprimida com o apoio que é dado pelos Departamentos da UNEB, os quais dispõem de bibliotecas nas suas instalações e nas quais os alunos do PARFOR têm acesso. Volta-se ao que tem sido revelado: os municípios conveniados, na maioria dos casos,

não adquiriram os acervos bibliográficos exigidos pelos cursos, dificultando professores-alunos e professores-formadores de realizarem suas atividades dentro dos parâmetros desejados e fazendo com que tivessem que utilizar-se de meios alternativos, a exemplo de cópias de livros, para realização das leituras e estudos planejados.

Paulo Freire critica o descaso pelas condições materiais das escolas, atribuindo ao Poder Público absoluta desconsideração à coisa pública e trazendo à tona a preocupação de que essa falta de cuidado pode reproduzir práticas contrárias ao que se pode esperar por parte dos estudantes. Para ele, o discurso formador se constitui a partir da prática material do mesmo, ou seja, para cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas e às paredes, por exemplo, torna-se necessário que o agente emissor também leve em consideração esta mesma premissa, dando a elas materiais em boas condições de uso em tempo e espaço adequados. Freire (1997, p. 50) diz que:

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

O apontamento feito pelo Patrono da Educação brasileira reverbera a falada contradição de discursos discutida aqui e conduz à reflexão sobre como se dá o modo de agir e pensar dos sujeitos em situações diferenciadas, condicionado aos seus interesses. Há, portanto, uma reprodução intencional de discursos, os quais se traduzem em ações com fins ideológicos específicos, inclusive desconsiderando as contradições, em nome de torná-los “majestosos”, por representarem os interesses de um determinado grupo, uma vez que, “quanto mais a reprodução cresce, mais podemos admitir que há ausência destas contradições, pois a ideologia se amplia e não permite que a segunda a supere” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.).

Para a formação dos docentes em serviço, as condições de infraestrutura dos locais de funcionamento dos cursos, muitas vezes, estão aquém do que é necessário para um bom processo de ensino e aprendizagem e, nesse caso, tal fato se dá devido à inadimplência por parte daqueles que deveriam fornecer os subsídios tidos como essenciais.

5.1.2 Sobre a gestão departamental e local

Quando se pensa em gestão, deve-se, logo, lembrar que, para o alcance de bons resultados em qualquer ação que se proponha a realizar, o sujeito ou entidade responsável deve estar ciente de que é extremamente necessário que o planejamento esteja presente desde o nascedouro até a culminância dos seus objetivos. Mas planejar não é o suficiente, tornando-se preciso que o passo-a-passo pensado seja trilhado e seguido dentro das normativas estabelecidas, para não haver entraves no meio do caminho.

No caso da gestão de cursos do PARFOR, pode-se dizer que ela desponta do Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação, que “é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais” (VASCONCELLOS, 2000, p. 95). A partir daí, podem se incorporar novos olhares e novas perspectivas mais locais, levando-se em consideração as características regionais de cada localidade, porém não deixando de lado as questões norteadoras que deram origem ao programa, pois:

É condição primordial do processo de planejamento integral da educação que, em nenhum caso, interesses pessoais ou de grupos possam desviá-lo de seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país (ALVES, 2011).

Como o foco desta pesquisa é verificar como se deu a experiência do DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado na oferta de cursos ligados ao PARFOR, no questionário aplicado junto aos participantes, foram apresentadas questões relacionadas à instituição como um todo e ao departamento escolhido para averiguação, para busca de entendimento do caminho trilhado ao longo de sua história no tocante à formação de professores e quais ações foram desenvolvidas para que se chegasse ao que ela é hoje. Tentou-se identificar as características das gestões dos cursos ofertados pelo PARFOR na UNEB, tanto na sede do *Campus XX*, quanto em cidades atendidas por ele.

Sobre a UNEB, os participantes lembraram que a instituição é, reconhecidamente, umas das maiores e mais atuantes em todo o estado, tendo como principais características o respeito à diversidade; o atendimento às minorias; a proposição de Ensino, Pesquisa e Extensão condizentes aos anseios trazidos pela Comunidade Acadêmica e Externa; a multicampia e a interiorização; a responsabilidade e o compromisso que assume em todos os

seus projetos. Destaca-se o depoimento de uma das pessoas participantes da pesquisa, quando diz que:

De tantos aspectos que podem ser destacados na UNEB, vou registrar a sua vocação para a formação de professores. A UNEB, desde o seu nascimento, tem tido o compromisso com a formação de professores, através da oferta de cursos de licenciaturas, em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, ela foi pioneira, no estado da Bahia, na oferta especial de cursos de licenciaturas para professores em exercício, como o Rede UNEB 2000 e o PROESP. Em virtude de sua capilaridade, constituída por sua natureza multicampi, essa oferta acaba abrangendo quase todos os territórios de identidade do estado (CGC01).

Portanto, há um consenso sobre o nível de excelência da instituição pesquisada, havendo comentários acerca de um ou outro problema, considerado nos próprios depoimentos como algo natural em toda e qualquer organização, mas o que não tira o seu mérito, em especial no tocante à vocação para a formação de professores, enfatizada na citação acima e que, inclusive, já responde a outra pergunta que foi apresentada aos colaboradores da pesquisa: “Na sua opinião, no caminho trilhado pela UNEB, ao longo de sua história, houve incentivo à formação de professores?” De maneira complementar, praticamente todos os outros depoimentos endossaram o que já foi dito até então. Ao comentarem sobre o assunto, as pessoas perguntadas citaram a exitosa ação desenvolvida com o programa Rede UNEB 2000 como exemplo pioneiro relacionado à formação docente na universidade, o que também já respondia a outra pergunta inserida no questionário, a qual indagava-lhes se conheciam o programa em questão e pedia-lhes que, caso conhecessem, comentassem um pouco sobre ele, assim como sobre a sua relação com o PARFOR. O depoimento a seguir ratifica a reflexão em curso:

Sim. O REDE UNEB 2000, programa Coordenado pelas professoras Norma Neide e Maria de Lurdes (Lurdinha, como a conhecemos), foi fundamental para o crescimento da UNEB no interior da Bahia, pois muitos municípios aderiram ao programa, para qualificar os seus professores. Depois de muitos anos contribuindo para a formação de professores com licenciatura em Pedagogia para as séries iniciais, o programa foi copiado e adaptado como ação nacional, à época da gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, que o tomou como referência, para a oferta de cursos em áreas de diversas licenciaturas, para atender o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com isso, o Rede UNEB 2000 deixa de existir e passa a ser PARFOR, como programa nacional para formação de professores, formato este cuja a origem se deu, portanto, no programa criado pela UNEB (CLC03).

Do mesmo modo, a contribuição trazida por SE01, egresso do programa Rede UNEB 2000, conecta-se às discussões, pois traz o seguinte relato:

Tenho Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Programa. Sou suspeito em falar sobre este projeto. A UNEB foi o divisor de águas da minha formação. Todo o meu fazer pedagógico, hoje, sou grato à Rede UNEB. PARFOR e Rede UNEB 2000 possuem uma relação de cumplicidade com a prática pedagógica dos docentes da Rede pública, além do mais, essa ação possibilita que os profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (SE01).

As declarações de CLC03 e SE01, por sua vez, se sustentam no que diz Miranda (2021, p. 150), quando pontua que:

Neste contexto, Norma Neide foi a Brasília, se reuniu várias vezes com a equipe do Ministério da Educação, apresentou a experiência da UNEB, e deu sua contribuição, não só na formação de professores em exercício da Bahia. A experiência dela também foi de grande contribuição no pensar e planejar a proposta do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em rede nacional.

O papel do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado foi levantado junto aos participantes da pesquisa, quando pontuaram quais contribuições foram dadas pelo órgão no período de execução de cursos do PARFOR. Eles enfatizaram que os profissionais lotados no *campus* universitário e que realizavam atividades em cursos do PARFOR foram empáticos em todos os assuntos, estando sempre disponíveis e aptos a resolverem quaisquer demandas que surgissem, havendo envolvimento total e irrestrito, o que facilitou a consecução dos objetivos que foram traçados.

Nos relatos coletados, percebeu-se que os diretores do Departamento da UNEB pesquisado estiveram sempre disponíveis ao longo de todos os procedimentos relativos à implantação, manutenção e conclusão de cursos vinculados ao PARFOR, tanto daqueles com atividades letivas na própria sede da instituição, mas, sobretudo, daqueles com ações desenvolvidas nas sedes dos municípios. Sobre isso, SE02 diz que “o grupo Gestor da Universidade sempre foi propenso ao diálogo e à proposição. Considerava bastante as peculiaridades do município. Isso ajudou bastante no desenvolvimento das ações” (SE02).

Os gestores promoviam diálogos constantes com secretários de educação e prefeitos, com o intuito de possibilitarem a ocorrência das aulas das licenciaturas dentro daquilo que preconizavam as legislações educacionais vigentes, mesmo que, para isso, enfrentassem contratempos de todos os gêneros, destacando-se dificuldades para agendamentos de reuniões

e necessidade de viagens constantes para localidades longínquas da sede do *Campus XX* da UNEB, muitas delas sem o alcance de êxitos. No entanto, perseveravam nos anseios institucionais de que o PARFOR continuasse a atender àqueles que mais necessitavam: os professores da Educação Básica em exercício e sem a formação adequada.

Do mesmo modo que buscava sempre um diálogo sadio com os gestores municipais, os diretores de departamento também conduziam suas ações com os demais sujeitos ligados aos cursos do PARFOR de uma maneira que sempre se pautava na coerência, para que todos estivessem engajados nas suas atividades e contribuíssem para que as empreitadas lançadas fossem cumpridas, ou seja, havia uma similaridade de pensamentos entre professores-formadores, coordenadores locais de cursos e equipe técnica local lotada no *Campus XX* da UNEB, em razão da determinação de condutas estabelecidas pela instituição, representada, nesse caso, pela sua Direção de Departamento.

Com as abordagens feitas junto aos participantes da pesquisa, notou-se que a gestão departamental e local praticada na UNEB de Brumado exerceu papel fundamental em todo o processo, com destaque para aqueles municípios que tiveram resistências e/ou dificuldades em compreender suas reais responsabilidades, fazendo-se necessário que diretores de departamento, na maioria das vezes acompanhados de coordenadores locais e gerais de cursos, de coordenação geral do programa na instituição ou de membros da equipe técnica local, em situações diversas, tivessem que relutar frente aos inúmeros desafios pelos quais se deparavam nessas localidades, em nome do cumprimento de deveres por parte das gestões municipais. Portanto, toda a equipe do PARFOR na UNEB de Brumado, em conformidade com os dizeres dos participantes da pesquisa, estiveram focados naquela que já é uma costumeira missão da UNEB: formar docentes e contribuir com a elevação dos índices educacionais em todos os lugares pelos quais passa.

No instrumento, houve questões que buscaram saber dos desafios pessoais enfrentados pelos sujeitos que estiveram ligados ao PARFOR, tendo sido destacados elementos abordados no item relacionado aos pontos negativos, apesar de aquele abordar o assunto referindo-se ao PARFOR propriamente dito. Mas vale aqui pontuar novas informações, dentre as quais se destacam: a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as estudantis (no caso dos professores-alunos); e, mais uma vez, o descompromisso dos gestores municipais com os cursos do PARFOR sediados em suas cidades, fato que causava angústia em todos os sujeitos que tinham algum tipo de relação com a/as turma/as, desde os próprios professores-alunos (os mais prejudicados), até professores-formadores, coordenadores locais e gerais, que se viam reféns do descaso e não tinham acesso a itens que, legalmente, tinham o direito, pois eram

obrigações previstas nos convênios firmados entre as gestões municipais e a UNEB. O depoimento seguinte retrata o drama enfrentado por um dos participantes da pesquisa, quando responde sobre os desafios que enfrentou:

Nossa, são vários! Mas o mais difícil foi enfrentar o próprio governo municipal, fazendo manobras de todas as formas para impedir que o curso não finalizasse no município. Imagina: ingressar em uma formação com o intuito de poder contribuir da melhor forma para os alunos, mas as pessoas que deveriam lhe apoiar, simplesmente dificultam o percurso? E conhecendo superficialmente a morosidade da justiça brasileira, seria pouco provável que, se não tivesse agido com sabedoria e arrumando espaço na cidade de Macaúbas, para continuação do curso, hoje a graduação não teria sido concluída. Com isso, despertou uma repercussão social e tiveram que realocar a turma no município (PAM02).

Conforme as abordagens feitas junto aos participantes da pesquisa, verificou-se, portanto, que a relação entre eles, na maioria das vezes, era harmônica e de parceria mútua, tendo se destacado apenas o fato de que, no tocante aos Municípios conveniados, na maioria deles, não havia o cumprimento das atribuições que estavam previstas nos documentos que regem o PARFOR, o que gerava certo caos no gerenciamento das atividades. Tal problema é reconhecido por pessoas diretamente ligadas às gestões municipais, como pode ser verificado no depoimento de SE01, que diz que o seu maior desafio foi “fazer o prefeito entender a importância de uma boa formação profissional dos docentes que atuam na Rede pública municipal e assumir a governabilidade do convênio com a PARFOR” (SE01), deixando claro que o município no qual esteve vinculado deixou de cumprir com muitas das suas obrigações com o programa.

Com o levantamento realizado, chega-se à constatação de que a gestão dos cursos do PARFOR não alcança maiores êxitos por conta da forma como os gestores municipais desenvolvem suas ações nas áreas sob suas competências, impactando negativamente na formação docente dos próprios professores que contribuem com o sistema educacional de suas redes. Nesse caso, identificam-se aí aspectos que poderiam ser conectados e talvez resolvidos se vistos à luz da categoria analítica da mediação, pois a sua dinâmica:

Permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes. Portanto tal conjuntura mostra a necessária relação entre as categorias, de forma que, auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.).

O PARFOR, incorporação e reflexo das grandes políticas educacionais, apesar de possuir uma denominação geral, trazida pelas normativas legais que o criaram, nas suas diferentes esferas de gestão (União, Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior), termina por seguir diferentes vieses, desencontrando-se, em diversos casos, daquilo que foi o motivo para a sua existência. Portanto, supõe-se que as gestões não têm se pautado na obediência às normativas trazidas, as quais se sustentam no Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação falado inicialmente e no qual estão as metas, os direitos e os deveres de cada membro do processo de cooperação estabelecido entre as partes.

5.1.3 Sobre os aspectos pedagógicos

A maneira como funciona um determinado curso de graduação, seja ele de oferta contínua, seja ele de oferta especial, delineia como os atores envolvidos se comportam frente às demandas que dele surgem, especialmente no tocante aos aspectos pedagógicos, normalmente instituídos no seu projeto político pedagógico, o qual traz todas as peculiaridades e diretrizes a serem seguidas. Referindo-se diretamente aos cursos ofertados pelo PARFOR, faz-se necessário pontuar que as condições básicas para o seu funcionamento perpassam por aspectos estruturais e financeiros, mas que, acima de tudo, os elementos de cunho pedagógico precisam estar presentes, nos quais se “promova a articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos-professores ao processo formativo que ocorre a partir da universidade, o que se revela como essencial à construção de novos conhecimentos” (LELLIS; MUELLER, 2017, p. 184).

Naquilo que se refere aos aspectos pedagógicos, os participantes da pesquisa, quando perguntados se tinha algo no PARFOR que precisava ser revisto, reiteraram assuntos apresentados em questão que perguntava sobre pontos negativos no programa, a exemplo da extensa carga horária diária de aulas nos cursos, que deveria ser reduzida, para evitar que fossem muito cansativas; e parcerias firmadas entre os municípios, que precisam ter mecanismos de fiscalização mais atuantes, a fim de evitar problemas na ocorrência dos cursos, como indisponibilidade de recursos para espaço físico, biblioteca, transporte, alimentação e hospedagem para docentes e coordenadores, etc. Tal abordagem encontra-se presente, por exemplo, no depoimento deste participante:

Penso que, para melhor aproveitamento dos benefícios ofertados pelo programa, é necessário que seja diminuída a carga horária do professor

cursista, para que possa dar conta dos afazeres da sala de aula e dedicar-se ao curso com mais profundidade. Além disso, torna-se necessário que sejam cumpridos, na íntegra, os contratos firmados com as Universidades e os Municípios. O não cumprimento desse acordo, por incrível que pareça, acarreta no desenvolvimento intelectual e emocional dos cursistas (PAM02).

Percebe-se que o não cumprimento das exigências previstas em convênios firmados entre prefeituras e universidades afeta a dinâmica de funcionamento dos cursos no tocante ao modo como professores e alunos atuam em salas de aulas, uma vez que questões estruturais e financeiras, querendo ou não, estão interligadas às questões pedagógicas, pois, para se chegar à consecução de um determinado objetivo previsto em plano de aula, por exemplo, pode ser que seja necessária a disponibilidade e/ou aquisição de algum recurso material.

Em um estudo de caso realizado por Bugarim; Pantoja; Sousa (2020, p. 76), o qual analisou como se dava a formação inicial em um curso ofertado pelo PARFOR, constatou-se que:

Chama a atenção de muitos alunos a ampla carga horária das disciplinas, pois o curso é ofertado em um curto período de tempo com carga horária muito extensa, sendo que muitas disciplinas duram somente uma semana ou duas. Portanto, os alunos tem que estudar pela manhã, tarde e algumas vezes a noite, o que faz ser cansativo e com pouco proveito, ou seja, acabam não tendo rendimento necessário para assimilar todo o conteúdo.

De certa maneira, tal apontamento corrobora com os dados encontrados na pesquisa realizada com sujeitos que participaram de cursos do PARFOR na UNEB de Brumado, quando eles também trouxeram a queixa em relação às extensas cargas horárias dos períodos de aulas, pontuando que isso deveria ser revisto, a fim de facilitar com que os professores-alunos pudessem cumprir com suas atividades acadêmicas com maior dedicação, sem prejudicar suas tarefas profissionais cotidianas. Pelas análises feitas, constatou-se que os participantes da pesquisa sugerem que seja estudada uma metodologia de apresentação das aulas mais condizente à realidade vivida pelos professores-alunos, que, como se sabe, são profissionais do magistério em atuação. Eles não se queixam da carga horária total de cada disciplina ou do curso em si, mas sim da maneira como são distribuídas as horas-aulas.

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciaturas ofertados na UNEB e vinculados ao PARFOR possuem peculiaridades que atendem às determinações para a formação docente em serviço, ao propor que sejam trilhados caminhos que façam o diálogo entre teoria e prática, haja vista que é considerada a vasta experiência profissional do professor-aluno, adquirida, muitas vezes, após longos anos em atuação no magistério da

Educação Básica, porém ainda sem a formação técnica adequada para o seu ofício. Tal característica encontra resguardo naquilo que defende Fortuna (2015, p. 64), que, por sua vez, ampara-se em Paulo Freire, para dizer que:

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade.

Com duração média de 07 (sete) semestres, os cursos de primeiras licenciaturas do PARFOR / UNEB possuem cargas horárias totais diferenciadas, se comparadas às licenciaturas de ofertas contínuas, justamente porque os componentes curriculares inseridos nos projetos dos cursos levam em consideração essa vinculação dos estudantes às salas de aulas e respectivos ambientes educacionais que trabalham, sendo exemplos disso as Oficinas Articulares e os Seminários Temáticos, os quais possibilitam às comunidades escolares participarem das ações propostas pelos professores-alunos e professores-formadores do PARFOR, o que traz grande envolvimento de todos e produz bons resultados, porque:

Nas Oficinas Articulares, os temas que são tratados nos componentes curriculares das licenciaturas de cada semestre são colocados em debate, em diálogo interdisciplinar, elabora-se um projeto de intervenção, o qual é socializado com as instituições de ensino nas quais esses professores-estudantes atuam, para ser realizado um exercício de teoria e prática. Quanto aos Seminários Temáticos, as coordenações de cursos e professores-estudantes identificam temáticas de interesse formativo que não são tratadas nas ementas dos componentes curriculares e, a partir dessa sondagem, de forma contextualizada, sugerem a oferta de seminários com tais temáticas, a serem proferidos por professores-formadores com formação adequada na área, para atendimento dos licenciandos e também da comunidade escolar das instituições nas quais estão lotados os professores-alunos. Esse tipo de iniciativa promove um diálogo dos professores-estudantes com a comunidade escolar, além de constantes e ricos aprendizados para os envolvidos (UNEB, 2019 *apud* PORTO; TORRES, 2022, p. 18-19).

Vale lembrar também que os currículos dos cursos ligados ao programa foram estruturados em conformidade com as normativas educacionais mais recentes, possuindo matérias que abordam temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira (conforme prevê a Lei N.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003), à História e Cultura Indígena (conforme prevê a Lei N.º 11.645, de 10 março de 2008) e à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (conforme prevê a Lei N.º 10.436, de 24 de Abril de 2002), por exemplo (UNEB, 2019).

Na UNEB, as licenciaturas ligadas ao PARFOR compõem o grupo dos chamados cursos de oferta especial da instituição, justamente porque eles surgem a partir de demandas específicas apontadas por determinadas regiões atendidas pela universidade, sendo firmadas parcerias, a fim de permitir o ingresso desses demandantes em turmas abertas especificamente com estes fins. Portanto, os cursos especiais não integram a oferta contínua, cujo ingresso se dá por meio da realização de processos seletivos vestibulares, através do Sistema de Seleção Unificada – SISU ou das Categorias Especiais de Matrículas (Transferências Externa e Interna, Portadores de Diplomas ou Rematrículas). Os dias e horários de funcionamento dos cursos especiais são determinados em comum acordo entre todas as partes envolvidas, desde que sejam obedecidos critérios pré-estabelecidos, dentre os quais destaca-se a necessidade de cumprimento de uma carga horária mínima para cada período letivo, normalmente fixada entre 80 (oitenta) e 100 (cem) horas / aulas por mês, o que dá, em média, entre 3.360 (três mil, trezentos e sessenta) e 4.200 (quatro mil e duzentas) horas / aulas por curso.

Em razão desse caráter especial, a maneira como são ofertadas as aulas nem sempre agrada a todos os professores-alunos, os quais se queixam da extensa carga horária a ser cumprida em um curto espaço de tempo, pelo fato de que são profissionais em exercício e não têm liberação de suas atividades docentes enquanto estudam ou, quando têm, são para frequentarem as aulas em períodos modulares (dias inteiros de aulas, incluindo finais de semanas).

A composição dos quadros docentes das licenciaturas ofertadas pelo PARFOR na UNEB, assim como para todos os quesitos, obedece às indicações normativas de que os professores-formadores devam possuir currículos adequados às disciplinas para as quais sejam designados a ministrar aulas. Há uma exigência mínima de que esses docentes possuam pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo possível, em casos excepcionais, que se admitam docentes com pós-graduação *lato sensu* (Especialização), com experiência mínima de 01 (um) ano em docência no ensino superior. Indica-se também que sejam priorizadas as vagas para profissionais da própria universidade ofertante do curso e, quando não for possível, abre-se para outras instituições, levando-se em consideração, prioritariamente, os docentes de instituições públicas. Portanto, é consensual a ideia de que os professores-formadores responsáveis pelas aulas no PARFOR estão gabaritados ao exercício de suas funções, pelo fato de que possuem a formação e a experiência exigidas.

A pesquisa empírica realizada vem reiterar que, no dia-a-dia, os princípios pedagógicos do PARFOR foram adotados, pois houve a articulação entre teoria e prática em todo o processo formativo; a garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (NEPOMUCENO, 2020).

Dito isto, pode-se inferir que o PARFOR é um programa que contribui com a melhoria da Educação, por ser parte importante na formação dos docentes em serviço, ao possibilitar que sujeitos com vasta experiência em sala de aula se insiram na vida acadêmica e possam, enfim, adquirir os conhecimentos teóricos necessários às suas práticas cotidianas escolares. Nessas condições, a união da teoria com a prática é fator preponderante e o programa responde a esta questão com facilidade desde as suas origens, quando sustenta seus ideais na necessidade dessa articulação contínua e no caráter interdisciplinar. O PARFOR é, portanto, “um complexo que vai do menor, até o mais abrangente, busca por partículas que formam uma estrutura maior, a totalidade” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.). Para se entender a Educação (que é o todo do processo educacional), forma-se “um elo constitutivo, uma rede dialética de outros processos que vão se tornando intrínsecos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.), ou seja, o programa torna-se uma parte:

Elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção, não há totalidade acabada, já que ela é produto da contradição, que por sua vez, está alocada sempre em bases instáveis, para tanto, sempre haverá movimento (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.).

É justamente pelas contradições existentes no PARFOR, percebidas nos discursos de sujeitos que tiveram relações com o mesmo, que se sustenta a totalidade, a qual “vive num processo de constante mutação, significa que ela é aberta e inerente ao processo dialético” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.). O programa encontra-se numa posição que permite “compreender então, os mecanismos totalitários, consiste na apreensão dialeticamente organizada das partes para o todo, e do todo para as partes” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.), sendo a Educação, portanto, esse todo em questão.

5.1.4 Sobre o financiamento

Os esforços empreendidos pelos governos federal, estaduais e municipais, para manter esta ou aquela iniciativa que considerem necessária ao atendimento dos anseios da população, possuem escalas diferentes ao longo dos tempos, devido a diferentes aspectos, sendo o campo político um daqueles que mais afeta essa alternância. Tal questão fica notória nos

investimentos financeiros realizados em políticas públicas, como é o caso do PARFOR, no qual o seu financiamento tem passado por mudanças desde que foi iniciado, no ano de 2009, quando se dizia o seguinte:

No que se refere ao seu funcionamento, a Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, do Ministério da Educação, nos mostra que a implementação da política nacional de formação se daria por meio de um acordo de cooperação técnica firmado pelo Ministério da Educação, representado pela CAPES, com as secretarias estaduais de educação. Além disso, seria assinado um termo de adesão pelas secretarias estaduais e municipais para que a formação de seus profissionais fosse realizada dentro das regras do programa. Corroborando essa assinatura, ficaria a cargo das mesmas secretarias a validação das inscrições de seus professores na plataforma Paulo Freire. Assinados os termos de adesão e validadas as inscrições pelas secretarias, significaria que os profissionais estariam aptos a concorrer às vagas para o curso que ele pretende iniciar, bem como obrigaria as secretarias a garantir as condições necessárias para que esses profissionais pudessem frequentar as aulas (SANTOS, 2018, p. 1518).

Dentre os posicionamentos sobre o assunto, trazidos pelos participantes desta pesquisa, destaca-se o depoimento de CGPU02, que, quando perguntado/a sobre pontos negativos visualizados no programa, lembra “as limitações impostas pelas regras de financiamento da CAPES, bem como de tramitação burocrática na gestão dos recursos do PARFOR”. Já em outro comentário, diz ainda que “os incentivos e investimentos estão em descontinuidade de financiamento público nos últimos anos, haja vista a adoção da política de contenção de gastos com a educação e formação de professores pelo governo federal”.

Conforme dito, Nepomuceno (2020, p. 321) lembra que “em 2016, em função da crise política que assolou o Brasil, houve uma queda considerável nos valores dos financiamentos do governo, na área de educação, incluindo os programas da Capes voltados para formação inicial e continuada de professores”, o que demonstra que essas ações públicas ficam “sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 36 *apud* PORTO; TORRES, 2022, p. 20).

As questões e suas respectivas respostas apresentadas têm sido instrumentos valiosos à construção desta análise, que, dentre outros aspectos, conclui previamente que, na visão dos participantes da pesquisa, os investimentos feitos com o PARFOR foram indubitavelmente válidos, porque:

É notório que todo investimento feito com seriedade na educação é de grande valia. E o PARFOR tem essa característica, pois é um programa

muito bem sistematizado e pensado em uma educação acolhedora e democrática. Por isso, todo investimento ofertado a ele julgo ter sido muito benéfico (PAM02).

Segundo SE02, os investimentos feitos com o PARFOR foram muito válidos e defende o seguinte:

Por mais investimentos e mais projetos como este. Os municípios pequenos têm poucos recursos e uma carência enorme de formação, tanto em serviço, quanto acadêmica. Destarte, uma ajuda como o PARFOR é a oportunidade certa para as pessoas seguirem se qualificando (SE02).

Desde que o Brasil passou pelo processo de redemocratização, com a possibilidade de eleições diretas para os cargos dos poderes executivo e legislativo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com o surgimento de diferentes legislações que vêm procurando seguir as orientações constitucionais, o cenário nacional tem se mostrado mais social e engajado com os interesses das coletividades, em razão de fortes embates que foram travados por entidades representativas ao longo dos tempos que antecederam essas conquistas. Tais grupos permanecem atentos ao cumprimento de suas demandas e se fazem presentes nos mais diferentes contextos em que políticos e demais pessoas da comunidade civil, organizada ou não, se posicionam para proposição de debates e definições de ações públicas que atendam às expectativas dos grupos que, até então, se encontravam à margem da sociedade. A partir disso é que investimentos públicos vêm acontecendo e, pouco a pouco, querelas pelas quais os brasileiros passavam estão sendo amortizadas.

O debate sobre a formação dos educadores no Brasil se intensificou com a abertura democrática do país e grande atuação de entidades sindicais, estudantes e de associações científicas. O período de 1980 a 1983 foi o primeiro de articulação do movimento de educadores com fins a discutir a reformulação dos cursos de formação, iniciando também o processo de criação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (BRZEZINSKI, 1996 *apud* FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 3).

Apesar de serem inegáveis as transformações ocorridas no Brasil desde os fins dos anos 80 para cá, não se pode cair na fantasia de que tudo está “às mil maravilhas”, pois, mesmo utilizando como referencial a CF/1988, os detentores do poder seguem suas próprias linhas de raciocínio, em nome de uma suposta hegemonia nos cargos, trazendo à tona o já tão citado problema das discontinuidades nas proposições feitas por um e por outro político,

esquecendo-se que a formação docente “é um processo inicial e continuado que, como dever do Estado, deve ser alçado à condição de política pública” (FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 3). Isso porque:

A qualidade dos cursos e da formação oferecida depende também de investimentos. Assim como no caso dos professores-estudantes, as IES também são afetadas pela problemática do financiamento e, conforme apontam as pesquisas, algumas apresentam problemas que vão desde a falta de espaço e computadores até a falta de funcionários (FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 12).

Conforme pontuado por PAM02 em depoimento apresentado anteriormente, os investimentos feitos com o PARFOR tiveram relevância fundamental, por serem destinados à Educação, área primordial para que uma sociedade alcance a ascensão, haja vista que todos os cidadãos têm o direito legal de acessá-la e cabe ao Estado prover este acesso, dando-lhe as melhores condições, dentre as quais destaca-se a disponibilidade de professores devidamente formados. Profissionais atuantes na esfera pública, quando valorizados nos seus setores de trabalhos, são públicos-alvos para financiamentos de ações.

O PARFOR, enquanto ação conjunta de diversas esferas governamentais, promoveu, no Brasil, grandes transformações para a Educação, possibilitando que milhares de professores obtivessem os seus diplomas de nível superior, o que lhes trouxe melhorias nas condições de trabalho e, acima de tudo, novos olhares para o contexto escolar, através dos conhecimentos teóricos adquiridos na academia, os quais se entrelaçaram às suas práticas no “chão da sala de aula”.

De acordo com o MEC, até 2019 haviam sido implantadas 3.043 turmas do PARFOR, distribuídas em 510 municípios brasileiros, atendendo professores oriundos de 3.300 municípios. Nesse contexto, 53.512 professores já teriam se formado e, em dezembro de 2019, o número de professores frequentando os cursos era de 59.565 (FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 5).

União, Estados e Municípios, interligados às instituições de ensino superior existentes no país, se debruçaram na divisão de atribuições e, cada uma dessas partes, cumpriu com aquilo que lhe era destinado, havendo, em situações específicas, o descumprimento de financiamentos previstos, devido às discordâncias que, na maioria dos casos, acontecia por conta de questões ideológicas / partidárias. É sabido que:

Para alcançar as metas estabelecidas, qualquer iniciativa exige um

comprometimento de todas as partes envolvidas e, no caso do PARFOR, não poderia ser diferente. Assim, era necessário um trabalho conjunto entre MEC, CAPES, UNEB e cada cidade conveniada, que houvesse o empenho para o cumprimento de seus deveres e, conseqüentemente, o alcance do êxito na formação do profissional da Educação. Os dispositivos legais que lançaram o PARFOR, inclusive, trazem as atribuições de cada um dos entes responsáveis pela implantação e manutenção dos seus cursos de licenciaturas, com o fim precípua de dar a formação necessária aos docentes atuantes na Educação Básica (PORTO; SANTOS, 2021, p. 122).

É no Manual Operativo do PARFOR, documento publicado pela CAPES / MEC e base utilizada para a formulação de convênios entre IES e Municípios, onde são encontradas as atribuições para cada esfera envolvida na dinâmica de funcionamento das licenciaturas dirigidas pelo programa, podendo-se destacar aquelas inerentes ao financiamento por parte da CAPES / MEC (figura representativa da União), que é a responsável direta, dentre outras coisas, pela:

Transferência dos recursos às IES, nos termos da legislação federal pertinente, assim como efetuar o pagamento das bolsas concedidas a professores-formadores e acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a CAPES e as IES (CAPES, 2014 *apud* PORTO; SANTOS, 2021, p. 122).

Já no tocante aos Municípios, estes ficam responsáveis por:

Implantar laboratórios específicos (quando for o caso); disponibilizar Professor Articulador de Curso; adequar o polo presencial às condições necessárias e que atenda às normativas educacionais, garantindo a sua operacionalização, com manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento local, disponibilidade de recursos humanos, material de consumo; garantir o acervo bibliográfico para cada curso; fornecer hospedagem, alimentação e transporte em condições adequadas para os professores formadores e coordenadores envolvidos no processo (CAPES, 2014; UNEB, 2019 *apud* PORTO; SANTOS, 2021, p. 123).

Sobre as IES, o Manual Operativo pontua que:

Suas atribuições restringem-se aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais a elas vinculados, sendo um dever de suma importância das IES articularem-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos, sem prejuízo de suas atividades profissionais (CAPES, 2014 *apud* PORTO; SANTOS, 2021, p. 123).

É importante ressaltar que:

A implementação do PARFOR contou com a Plataforma Freire, um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão e acompanhamento de cursos ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009), na qual foi implantado o calendário de organização do fluxo de atividades a serem desenvolvidas pelos parceiros na oferta de cursos do PARFOR (NEPOMUCENO, 2020, p. 318-319).

E que, após um aprimoramento da Plataforma Freire, bem como do Sistema de Gestão de Bolsas, foi implantado, a partir do ano de 2012, o já mencionado Manual Operativo, com normas e um cronograma com prazos para inserção de demandas por parte das secretarias estaduais de educação, ofertas pelas IES e demais procedimentos (pré-inscrição, seleção, matrículas e repasses de recursos) cabíveis a outros sujeitos / entidades envolvidas no processo (NEPOMUCENO, 2020). Atualmente, o programa é guiado pela Portaria N.º 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o seu regulamento. Do referido documento, publicado pela CAPES, vale citar o seu artigo 29, que trata dos recursos de custeio:

Art. 29. O montante de recursos de custeio a ser concedido pela CAPES será calculado por semestre de funcionamento do curso, da seguinte forma: I - para os cursos que funcionem na sede da IES, será concedido o valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) por aluno, garantido o mínimo de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) por curso; II - para os cursos que funcionem fora da sede da IES, distantes até 200 km da unidade acadêmica de origem, será concedido o valor de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) por aluno, garantido o mínimo de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por curso; III - para os cursos que funcionem fora da sede da IES, com distância acima de 200 km da unidade acadêmica de origem, será concedido o valor de R\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais) por aluno, garantido o mínimo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por curso; IV - para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento dependa, exclusivamente, de transporte fluvial ou aéreo, será concedido adicional no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por semestre. § 1º A concessão do custeio será calculada de acordo com as datas de início e término dos cursos, considerando-se o período de janeiro a junho como primeiro semestre, e o período de julho a dezembro como segundo semestre. § 2º As bases de cálculo definidas nos Incisos de I a IV serão aplicadas separadamente para cada local de funcionamento do curso. § 3º Para o cálculo do custeio, será considerado o número de professores cursistas pertencentes a uma mesma oferta (CAPES, 2021).

No auge do seu lançamento, talvez por conta das grandes demandas que já se acumulavam há tempos, o PARFOR recebeu muitos investimentos, por ter se instituído na premissa de querer realizar a transformação da vida do magistério a médio e a longo prazo no país, quando, à época, o governo propositor da ação fazia questão de divulgar que a formação

docente era um direito legal e gratuito, além de destacar a necessidade de discutir as políticas de uma maneira geral, desenvolver uma visão integral a respeito delas e assim buscar uma continuidade dessas ações (MEC, 2011). “Com relação aos recursos e investimentos, o montante passou de um pouco mais de 12 milhões, em 2009, para quase 75 milhões, em 2016, mas com períodos de maior aumento de investimentos entre 2011 e 2015. O investimento total foi cerca de 858 milhões...” (NEPOMUCENO, 2020, p. 320), porém, retraindo a partir daí, quando “houve uma queda considerável nos valores dos financiamentos do governo, na área de educação, incluindo os programas da Capes voltados para formação inicial e continuada de professores” (NEPOMUCENO, 2020, p. 321). Utilizando-se de informações coletadas no *site* da CAPES, Nepomuceno (2020, p. 307) ainda diz que esses:

Investimentos são voltados para a melhoria da formação de professores, de condições pedagógicas e de recursos para o ensino em um país com disparidades regionais imensas, com estados que dispõem de condições melhores do que outros, tanto em relação à estrutura das escolas, quanto com relação à titulação do corpo docente. Melhorar a formação de professores para atender as diferentes áreas de conhecimento, em especial a área de ciências, é necessário e urgente, uma vez que a falta de professores tem causado lacunas na formação dos alunos, seja pela falta de profissionais nas escolas, seja pela falta de formação de professores para as áreas nas quais atuam.

Com os recursos investidos para implantação do programa e a conseqüente adesão do público-alvo às ações propostas, constata-se que o PARFOR teve um importante papel na correção do problema da formação dos docentes em serviço no Brasil e que, por tal razão, a desaceleração nos valores aplicados a partir de 2016 precisa ser interrompida, em nome do atendimento de profissionais que ainda atuam sem a formação adequada e dependem das iniciativas governamentais para a obtenção de suas titulações. Apesar de se saber que as relações sociais são relações ideológicas e que os discursos as fazem de acordo com os interesses de classe (CURY, 1985. p. 46 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, s.d., n.p.), é preciso que os governos se aquietem nos seus anseios hegemônicos, promovendo uma inversão de valores que se solidifiquem sobremaneira aos interesses da coletividade, ao invés de tentar perpetuar um ou outro pensamento, mas que não encontra respaldo positivo nos resultados alcançados com as ações executadas. A relação mútua entre as coletividades, representada por suas inúmeras facetas, quando bem conectada, reverbera pontos necessários ao êxito daqueles que mais anseiam por mudanças que os levem à ascensão pessoal, profissional e, indubitavelmente, social.

5.2 AS TRANSFORMAÇÕES DE VIDAS ATRAVÉS DO PARFOR E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA O PROGRAMA

A busca pelo entendimento e demonstração dos impactos causados pela formação docente é ponto necessário para o desenvolvimento de estudos que vislumbrem debater todas as vicissitudes pelas quais passa o setor educacional, pois “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93 *apud* FARIAS, 2013, p. 693).

Por isso, na questão que versava sobre a contribuição do PARFOR para a formação pessoal e/ou profissional, os participantes da pesquisa trouxeram informações que demonstraram o quão importante foi o PARFOR para cada um deles em âmbitos pessoal e profissional, sendo ressaltados os seguintes aspectos: ampliação de conhecimentos; elevação do senso crítico e reflexivo; aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; realização do sonho de concluir um curso de nível superior; enriquecimento e ampliação de saberes; aquisição de práticas inovadoras; vivência de situações novas e desafiadoras; abertura de novos horizontes pessoais e profissionais; possibilidades de refletir sobre teoria e prática; fortalecimento das relações interpessoais; dentre outros. O depoimento abaixo explicita um pouco do que foi adquirido na pesquisa realizada:

Nossa! A contribuição do PARFOR para mim é imensurável, pois, no decorrer do curso, meu comportamento transformou-se totalmente como profissional. Antes da formação, me sentia inseguro na sala de aula e até mesmo quando ia fazer uma discussão em público. Percebo que, após o curso, aumentei bastante o gosto pelas aulas, além de desenvolver uma visão mais reflexiva. E, com isso, ficou evidente que os alunos também passaram a ter mais desejo pelas aulas e uma melhor interação com os conteúdos apresentados a eles (PAM02).

Ainda respondendo à mesma questão, outro (a) participante disse que o PARFOR trouxe para si uma experiência singular, tanto no seu campo de atuação profissional, quando na sua vida pessoal, dizendo dever ao programa uma vastidão de descobertas. Ele (a) finaliza seu depoimento da seguinte maneira:

Tudo isso devo ao PARFOR, um programa que deveria ser cada vez mais fortificado, valorizado e reconhecido pelos governantes e em momento algum deixar de existir. Uma Pena que os nossos gestores não dispõem desse conhecimento e da importância que o mesmo possibilita para a educação do nosso Estado (PAA02).

O PARFOR esteve/está presente no Brasil de Norte a Sul, de Leste a Oeste, circundando todos os lugares deste país que possui dimensões geográficas quase que continentais, permeadas de múltiplas peculiaridades e, por essas condições variadas, pode-se inferir que os profissionais formados pelo programa foram e são constituídos a partir de diversidades socioeconômicas, culturais e regionais que, sem dúvidas, o tornam múltiplo. Essa multiplicidade, que também se reflete nas esferas governamentais, de acordo com Gatti; Barreto (2011, p. 95), explicita “enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos” e isso “pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação”.

Torna-se necessário que as proposições trazidas pelo PARFOR desde a sua formulação estejam/permaneçam fincadas nos objetivos de transformação do cenário educacional brasileiro, levando-se em consideração as diferenças e demandas de cada situação, porém não deixando de seguir os parâmetros gerais, dentre os quais está aquele que diz sobre a responsabilidade colaborativa de cada ator envolvido, com o fim básico de dar a melhor capacitação possível para os profissionais inseridos nas salas de aulas brasileiras, haja vista que as melhores escolas são aquelas que têm no seu contexto sujeitos engajados, críticos e participativos, sendo que essa dinâmica somente acontece quando há reciprocidade e envolvimento mútuos, com a disponibilidade de recursos humanos e materiais imprescindíveis ao alcance do sucesso numa incessante cadeia condutora do processo de ensino e aprendizagem, a qual deve estar sempre em movimento.

As perguntas que sucederam àquela sobre a menção das experiências com o PARFOR diziam respeito aos pontos positivos e negativos que os participantes da pesquisa percebiam no programa.

Sendo assim, os relatos dos pontos positivos disseram respeito aos novos conhecimentos adquiridos; às possibilidades de contatos com professores-formadores renomados, fato, inclusive, reiterado na questão que pergunta sobre a qualificação/formação do corpo docente dos cursos; à oferta dos cursos de nível superior na modalidade de licenciatura em regiões longínquas dos grandes centros urbanos; às metodologias diferenciadas propostas nos currículos dos cursos; às problematizações das próprias realidades dos estudantes, oportunizadas nas atividades dos cursos, aliando teoria e prática. Dentre os pontos tidos como positivos por um / uma das (os) participantes da pesquisa, se registra aquele que cita a peculiaridade do PARFOR executar suas ações em localidades diversas, sobretudo fora

dos *campi* universitários:

Levar a Universidade aos pequenos municípios do Estado da Bahia realizando sonhos nunca antes possíveis; promover a formação docente na área de atuação em sala de aula; oportunizar aos professores-formadores que são docentes de nível superior uma atuação com alunos “especiais”, que já têm experiência em sala de aula e que dão oportunidades a estes professores da educação superior conhecer a realidade da Educação Básica em várias regiões do estado (CGC03).

Portanto, ainda utilizando-se dos depoimentos de outros participantes, o PARFOR prepara “o (a) professor (a) para o exercício da docência na área na qual atua, levando em consideração suas condições de trabalho” (PAP01), e leva “a Universidade para municípios onde as dificuldades de acesso a uma graduação pedagógica seriam imensas sem o PARFOR” (PAP01). O programa caracteriza-se pela credibilidade, parceria e comprometimento, com o objetivo de interiorizar o ensino superior e melhorar a formação docente, possibilitando “o deslocamento das instituições de ensino superior, geralmente existentes apenas nos grandes centros, e promover a oferta de cursos de licenciaturas em localidades aonde, dificilmente, chegaria uma instituição de nível superior (seja universidade ou faculdade)” (CGC01), amparando-se na proposição de oferta de um serviço educacional público, de qualidade e presencial.

A visão dos participantes sobre pontos que consideravam negativos foi investigada, quando as pessoas indagadas também trouxeram suas considerações, valendo-se dizer que foram apontadas como falhas do programa o fato das aulas acontecerem, na maioria das vezes, durante os finais de semanas e a carga horária diária de aulas ser extensa, o que acabava gerando um acúmulo de compromissos profissionais e estudantis para os cursistas, que, conforme se sabe, são docentes em exercício na Educação Básica.

É preciso que o cenário trazido pelos participantes da pesquisa seja objeto de análises, na tentativa de se chegar a uma solução para o problema, uma vez que as boas condições de estudos são fatores primordiais à conquista dos êxitos no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer que seja a situação, seja para alunos de cursos de oferta contínua, seja para alunos de programas especiais de formação, como é o caso do PARFOR, que tem como público-alvo pessoas já inseridas no mercado de trabalho e que dispõem de pouco tempo para se dedicarem aos estudos e demais aspectos necessários para uma vida em sociedade, em razão da extensa carga horária profissional que muitos deles têm que cumprir diariamente. A partir do momento que se inserem em um curso de formação, esses docentes se desdobram, no

intuito de poderem dar conta de tudo aquilo que lhes é dirigido. Acredita-se que mecanismos de adequação dos horários de trabalho e de estudo devam ser adotados pelas chefias imediatas desses profissionais ou, quiçá, de liberação total para dedicação deles aos estudos, pois, uma vez formados, poderão retornar aos campos de atuação muito mais preparados e aptos a contribuir com a Educação. Pelo que se percebe nos relatos apresentados:

Tendo que “dar conta” de suas atividades de formação e de sua rotina de trabalho, os professores-discentes do PARFOR nem bem estudam, nem bem ensinam, comprometendo, assim, os tão desejados índices de qualidade vislumbrados para a educação brasileira. Tratar como “heróis” esses homens e mulheres, a nosso ver, redime os gestores públicos da má condução das políticas públicas de formação e desresponsabiliza as IPES de exigir e de promover as condições dignas para que essa formação de fato se efetive (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 36).

O trabalho conjunto entre todos os envolvidos com a oferta de cursos do PARFOR é o que supostamente tornaria viável a execução do regime de colaboração idealizado desde o surgimento deste programa e caberia a cada esfera promover o diálogo necessário ao atendimento dos anseios dos professores-alunos que necessitam da oferta de boas condições para a realização dos seus estudos. No entanto, não é o que se vê em muitas das experiências e, por isso, a conscientização sobre os direitos e deveres atribuídos a cada um dos atores integrantes do PARFOR é urgente e carece de discussões.

Houve também queixas relacionadas à demora na emissão de diplomas para aqueles que concluíram licenciaturas pelo programa, conforme se lê abaixo:

As aulas eram nos finais de semana e muito puxadas, pois, como todo professor, o trabalho não para. Foram períodos muito tensos, devido ao acúmulo de serviços, professores com metodologias diferentes e com muitas cobranças, além da demora na entrega dos diplomas (PAP02).

A queixa apresentada no depoimento acima foi mais detalhada e comprovada nas respostas que foram dadas pelos participantes da pesquisa, quando indagados sobre os prazos para emissão dos diplomas.

Sobre as conquistas alcançadas com o PARFOR, os participantes da pesquisa reiteraram boa parte dos pontos mencionados na questão que buscou saber os pontos positivos do programa, direcionando suas respostas mais diretamente para o campo das conquistas pessoais. No entanto, alguns deles trouxeram informações relacionadas às conquistas do programa em âmbito mais institucionalizado, mais ligado àquilo que houve de transformação

no setor da Educação como um todo, novamente lembrando que “a maior conquista do PARFOR foi capacitar e formar profissionais, de várias localidades do Brasil, em um curto período” (DDU), possibilitando “formação inicial e continuada aos professores que tiveram oportunidade de cursar uma faculdade, sobretudo àqueles que residem na zona rural” (PF02), No depoimento abaixo, ainda diz-se que:

A grande conquista do PARFOR foi ter propiciado a formação de centenas de professores que atuavam sem a formação adequada às suas atuações, principalmente em áreas cuja demanda por docentes são mais críticas [...]. Posso afirmar que, sem a oferta feita através do PARFOR, esses (as) docentes não teriam condições de acessar a Universidade, ainda mais em locais onde não existe instituição de nível superior (CGC01).

Dito isso, pelos relatos apresentados, não se pode negar que o PARFOR abriu caminhos nunca antes imaginados e trouxe novas perspectivas para todos aqueles que, direta ou indiretamente, a ele se vincularam, sobretudo para os professores-alunos, sendo possível encontrar amparo para esta afirmativa em pesquisas como a que foi realizada por Rocha; Bambira (2020), as quais evidenciaram a importância de se cursar uma licenciatura pelo programa, mesmo existindo nele muitas limitações. Os ideais difundidos por Paulo Freire, que preza por uma Educação fortemente engajada no caráter emancipatório e libertador, capaz de tirar das amarras sociais pessoas antes estagnadas e sem visão crítica, por não terem tido acesso a meios de transformação em tempos e lugares ideais, entrelaçam-se ao PARFOR e permitem que todos os envolvidos se insiram numa incessante ciranda de saberes e ensinamentos.

Analisando-se o programa e tendo a visão de que tal ação precisa ser contínua, haja vista seu engajamento na promoção de uma Educação eficaz e eficiente, os participantes desta pesquisa foram perguntados sobre o que tinham a dizer sobre o PARFOR e, com as respostas obtidas, chegou-se à conclusão de que o programa trouxe a melhoria da Educação, ao dar a possibilidade de que os cursistas das licenciaturas passassem a ter novos olhares e novas posturas, ressignificando suas práticas, concepções e percepções, o que faz com que a Educação se torne melhor em todos os aspectos, tanto para estudantes, quanto para professores. Eles enfatizaram a importância do PARFOR para a formação inicial e continuada dos professores, colocando-o como necessário, sobretudo em regiões do país nas quais, antes dele, não se tinha qualquer perspectiva de ser ofertado um curso de nível superior, sendo isso visto como um privilégio de poucos sujeitos que podiam ir aos grandes centros educacionais. Nessa perspectiva, o depoimento de um / uma dos participantes da pesquisa vem para

endossar o que tem sido dito:

No rol de políticas públicas, está o PARFOR, o qual tem desenvolvido um excelente papel na busca por uma educação de qualidade, principalmente para municípios distantes dos grandes centros, a exemplo de Boquira – BA, no qual foram ofertados por esse programa, nos últimos cinco anos, os cursos de Inglês, Artes visuais e Matemática, algo que não só realizou o sonho de muitos professores em adquirir uma graduação, como e principalmente / conseqüentemente promover a melhoria do ensino para as crianças e jovens do referido município (PAM01).

Os participantes têm ciência de que o PARFOR veio para cumprir com exigências instituídas pela LDBEN que está em vigor e ressaltaram que o mesmo tem contribuído valorosamente com a formação apropriada para o exercício da docência, proporcionando crescimento pessoal e profissional a todos a ele vinculados ao longo do tempo. Destacaram a excelência do programa, não só para os cursistas, mas também para os próprios formadores, como se vê no depoimento de uma participante, a qual atuou como professora-formadora:

O PARFOR é, antes de tudo, resistência. Desde que começou, passou por vários governos e, em cada um deles, teve sua parcela de valorização diferente. No ano de 2011, quando iniciei a ministrar aulas no PARFOR, tínhamos mais apoio federal e, com o passar dos anos, isso ficou mais escasso, a ponto de quase acabar, mas resistimos. Incluo-me nessa resistência, por entender que o PARFOR nos forma também enquanto professores formadores. No PARFOR, por exemplo, aprendi a ser mais empática, a ser mais próxima dos / as cursistas, a compreender as suas realidades de vida pessoal e profissional e daí rever, várias vezes, minha proposta de ensino para aquele semestre. O PARFOR é inovador, pois a sua matriz curricular é dinâmica, criativa e dialoga com as realidades locais (PF03).

Mais uma vez, reitera-se o êxito do PARFOR nos depoimentos de diferentes participantes da pesquisa, com destaque para o fato de que ele contribuiu com a Educação nos interiores do Brasil, onde o acesso a esses serviços é difícil:

O PARFOR se constituiu como um projeto muito interessante para capacitação dos professores em exercício profissional, sobretudo de cidades do interior, nas quais é mais difícil o acesso aos cursos de graduação e muitos professores são responsáveis por disciplinas sem terem antes uma capacitação específica (DDU).

Uma política necessária para atender as demandas da educação, no que diz respeito à formação docente, principalmente nos municípios pequenos. Embora tenha algumas lacunas no programa, ele contribuiu significativamente para a melhoria da educação nacional (PF02).

O PARFOR atuou em regiões longínquas dos centros urbanos e com uma clientela que necessitava de um plano gratuito e de qualidade e com características específicas para esse público (CLC02).

É interessante pontuar que o programa chegou às regiões mais distantes dos grandes centros, com características que o tornam diferente de outras ações que também conseguem chegar a tais localidades, como, por exemplo, os serviços de Educação a Distância – EAD, muitas vezes fornecido por instituições de ensino superior privadas e, em casos específicos, pelo poder público.

O ensino EAD não consegue estabelecer os contatos interpessoais existentes nos cursos do PARFOR, pois professores-formadores (previamente selecionados e com formação adequada ao exercício de suas funções) e professores-alunos promovem, presencialmente, a troca de saberes, quando a vinculação entre teoria e prática é fortalecida cotidianamente. Na modalidade EAD, questões de ordem estrutural e tecnológica podem ser fatores de dificuldades para o alcance de um processo de ensino e aprendizagem adequado, haja vista que, apesar do grande desenvolvimento dos últimos tempos, as tecnologias não estão acessíveis para todos, menos ainda em pequenos lugarejos, a exemplo de sinais de internet compatíveis com aquilo que o EAD necessita. Não menos importante, as formações oriundas da modalidade EAD, muitas vezes disponíveis para pagantes, não são acessadas pelos docentes da rede pública de ensino, por conta de seus custos altos, incompatíveis à situação financeira de muitos deles, os quais não são valorizados em suas profissões e tampouco têm planos de carreiras compatíveis às suas necessidades. O sentimento de pertencimento gerado pelo PARFOR nos indivíduos matriculados em cursos do programa é um registro importante, pelo fato de que tais pessoas se sentem valorizadas e integrantes do contexto universitário, tendo contato com um mundo até então desconhecido para muitos deles.

O PARFOR, nesse caso, atende a públicos interioranos, sendo a ponte entre as Universidades e a Educação Básica, levando o conhecimento acadêmico e científico, sem desconsiderar os saberes empíricos existentes, fato que o EAD não consegue, devido ao distanciamento físico entre professor e aluno que lhe é peculiar.

No tocante às experiências que tiveram com o PARFOR, os participantes da pesquisa fizeram registros de que vivenciaram momentos enriquecedores e gratificantes, os quais abriram portas para aquisição de novos saberes, trazendo possibilidades de interação com situações novas e pessoas pertencentes a diversos contextos sociais. Tais experiências contribuíram para que se tornassem mais críticos e conscientes e trilhassem um caminho de

busca por uma sociedade mais humana e igualitária. Eles não deixaram de dizer também que enfrentaram momentos desafiadores, mas que contribuíram com a consecução dos objetivos de maneira mais firme e exitosa: citaram que houve embates com municípios, para que cumprissem com as obrigações de ordem financeira e logística, necessárias à ocorrência dos cursos, o que exigia que fossem realizadas muitas reuniões, visitas e assinaturas de documentos, para conscientização de todos os envolvidos no processo, sobretudo dos gestores responsáveis pelo programa em todos os âmbitos. No depoimento de um (a) dos (as) participantes, o / a qual demonstra ser veterano (a) no programa, constata-se o seguinte:

Nesses doze anos de existência, considero muito rica, formativa e gratificante minha experiência no PARFOR, pois estou desde o início da sua oferta pela UNEB. Isso porque as realidades dos municípios e regiões são muito diversas, colocando o desafio de alinharmos a estrutura administrativa e pedagógica do Programa às especificidades de cada região / município. Contudo, esse desafio é formativo e não impede a oferta do Programa, ao contrário, agrega elementos regionais, o que já é incentivado na matriz curricular dos cursos. Além disso, as trocas de vivências / experiências são muito intensas e isso é muito enriquecedor, tanto para quem está do lado da gestão do Programa, quanto para os (as) professores (as) - estudantes (CGC01).

Dentre as questões que as pessoas abordadas tiveram acesso, uma perguntava em que área de trabalho elas estavam inseridas no momento atual e quais teriam sido as contribuições dadas pela experiência que tiveram com o PARFOR para que ocupassem tal ofício nos dias de hoje. Boa parte das pessoas respondeu que continua atuando na área de Educação e que, após terem tido contato com o PARFOR, alargaram os seus conhecimentos sobre como deve se dá a relação entre professor, aluno, escola e sociedade, inclusive possibilitando-lhes terem um olhar diferenciado, com maior reflexão e respeito pela dinâmica que se estabelece em todo o contexto no qual está presente. Todos, indistintamente, trouxeram à tona que conhecer o PARFOR foi importante, pois lhes possibilitou entender que a teoria, quando conectada à prática, faz muita diferença no processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve não só alunos, mas todos aqueles inseridos nos ambientes educacionais.

Direta ou indiretamente, todos os participantes da pesquisa informaram que se vincularam ao PARFOR com o intuito de colaborarem com a Educação e que os seus vínculos foram satisfatórios para as suas carreiras, sobretudo porque puderam compreender melhor a dinâmica da formação docente em serviço. Disseram também que julgam pertinente que os estudantes egressos de cursos do programa continuem tendo acesso a prováveis iniciativas governamentais que lhes possibilitem alçar novas capacitações (mestrado e doutorado, por

exemplo), haja vista que a formação profissional deve ultrapassar horizontes e ser contínua, visando melhorias e crescimentos constantes e que esses estudantes devem ser mais bem aproveitados em suas redes de Educação, por estarem habilitados ao exercício do magistério, uma vez que, quando perguntados sobre isso, os participantes da pesquisa expuseram que os sujeitos atendidos pelo PARFOR nem sempre ocupam os lugares que deveriam, por razões diversas, dentre as quais destacaram o fator político partidário nos municípios, que, na maioria dos casos, é o requisito utilizado para se alocar este ou aquele profissional em um determinado cargo ou função, pouco se importando com a formação acadêmica adquirida pelo sujeito.

Retomando à questão que buscava saber sobre possíveis retrocessos no PARFOR percebidos pelos participantes, o fato da continuidade do programa não estar sendo estimulada, apesar de dados estatísticos mostrarem que há demanda por formação docente, foi, aliás, o tema mais citado como retrocesso, conforme se vê nos dois depoimentos abaixo:

Considero não ter havido retrocessos, o que ocorreu, na minha concepção, foi um grande equívoco e falta de compromisso social da atual gestão do governo federal, por não ter estimulado a formação de novas turmas do PARFOR, através da publicação de editais, tendo em vista que ainda temos significativa demanda por formação de professores (as) em exercício, dado que pode ser confirmado no *site* do INEP / MEC. Desde o início da atual gestão do governo federal, houve apenas um Edital / PARFOR, com uma oferta muito tímida, considerando a demanda real existente, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (CGC01).

Neste momento, vivemos retrocessos com a diminuição de ofertas de cursos / vagas para novas turmas do PARFOR, gerando uma descontinuidade do Programa, apesar do anúncio da CAPES de possibilidade de publicação de novo edital para novas ofertas em 2022 e 2023 (CGPU02).

No ano de 2022, através do Edital N.º 8, publicado pela CAPES, no Diário Oficial da União de 07 de fevereiro, após pouquíssima movimentação praticada pelo governo federal com foco para o PARFOR nos anos compreendidos entre 2016 e 2021, tornou-se pública uma chamada para apresentação de propostas de oferta de cursos de licenciatura, nos termos da Portaria Capes N.º 220, de 21 de Dezembro de 2021, com a possibilidade de que as IES propusessem oferta de cursos para as etapas de 2022 e de 2023 ou para apenas uma delas.

Para que se compreenda a lentidão para proposição de ações empreendida durante os governos dos presidentes Michel Temer e, em seguida, Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2018, vale dizer que houve a publicação de um edital (Edital N.º 19 / 2018, à época em conformidade com a Portaria N.º 82, de 17 de abril de 2017, que regulamentava o PARFOR), mas, no entanto, a UNEB, apesar de ter sido, em tempos passados, a instituição baiana com

maior número de turmas ativas ligadas ao PARFOR, através desta seleção, só obteve aprovação para abertura de duas novas turmas do Curso de Pedagogia (conforme a Resolução CONSU / UNEB N.º 1.351 / 2018, que autorizou a implantação e funcionamento da licenciatura nos municípios de Chorrochó e Lajedo do Tabocal, após a publicação do resultado final referente às propostas submetidas ao Edital N.º 19/2018 - PARFOR, publicado no DOU de 25.05.2018, seção 3, pág. 33), o que retrata a indisponibilidade dos órgãos majoritários e financiadores (CAPES / MEC) em reconhecerem as demandas por formação docente existentes. É válido pontuar que nem sempre a publicação de um edital ou chamada pública pode garantir que realmente os anseios sociais estão sendo atendidos, pois estes mesmos documentos trazem regramentos que, às vezes, são incompatíveis às peculiaridades regionais e, por isso, deveriam possibilitar diálogos entre as partes interessadas, para que o foco da questão não saísse de cena.

O edital de 2022 veio com a proposta de oferta de 12.000 (doze mil) vagas em cursos de primeira e / ou de segunda licenciatura, distribuídas por região e por ano de início do curso (metade das vagas para 2022 e a outra metade para 2023), sendo as regiões Nordeste e Norte, respectivamente, aquelas que mais foram contempladas, o que é minimamente óbvio que acontecesse, uma vez que os dados oficiais mostram as maiores carências por formação docente em serviço exatamente nessas localidades.

Apesar de um número aparentemente razoável, a Universidade do Estado da Bahia, nas suas tentativas de abertura de alguma turma ainda no ano de 2022, não logrou êxito em sua empreitada (conforme a publicação do resultado final dos cursos e vagas aprovados na etapa 2022 do Edital N.º 08/2022 do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, publicado no Diário Oficial da União de 07 de fevereiro de 2022, seção 3, pág. 107), pelo fato de que o estado da Bahia e, conseqüentemente, a região Nordeste como um todo, possui um número considerável de IES preocupadas em atenderem também às suas demandas e, à ocasião, foram as que obtiveram o atendimento de seus pleitos, por terem conseguido cumprir com todos os requisitos previstos em edital, dentre os quais, destaca-se a necessidade de mobilização coletiva dos entes ligados às esferas municipais, no intuito de mostrarem aos seus professores sem formação em nível superior ou atuando em área diversa que o PARFOR havia resistido às intempéries e que eles poderiam, quiçá, ingressar nas licenciaturas que, porventura, estivessem necessitando.

Foram feitos esforços diversos por parte das equipes ligadas à UNEB, incluindo-se aquela vinculada ao *Campus XX* da instituição, mas o que se notou é que continua não havendo engajamento revigorante por parte dos Municípios circunvizinhos, quando se tenta

trazê-los para as atividades universitárias que, querendo ou não, podem se tornar molas propulsoras da Educação em suas áreas de atuação.

Para o ano de 2023, ainda amparada pelo Edital N.º 8 / 2022, a UNEB permanece em vigília e tem feito esforços para que a formação docente em serviço continue sendo um de seus maiores carros-chefes, em uma época na qual a Educação de qualidade para todos é vista como ferramenta para aquisição da criticidade humana, da elevação dos níveis de bem-estar social e capacidade de se colocar enquanto sujeito do seu meio, lutando pela conquista dos seus ideais e de todos aqueles que compõem a sociedade que, mais que em qualquer outro momento da história, almeja igualdade e respeito. O número de turmas e cursos que, porventura, sejam conseguidos pela instituição só se saberá mais adiante, quando todo o passo-a-passo previsto em edital for cumprido. Aliás, a abertura de turmas e cursos ligados ao PARFOR tem, notoriamente, esta característica: o seguimento de um calendário previamente detalhado. Caso qualquer destas etapas seja abortada, o processo torna-se ineficaz e acaba não obtendo os resultados desejados. Daí a necessidade do envolvimento conjunto de todos. É o regime de colaboração sendo construído desde os primórdios e fazendo com que as fases subsequentes sejam firmes e contundentes, chegando a quem, de fato, precisa chegar: docentes ansiosos pela valorização da sua profissão, apesar dos muitos percalços enfrentados por eles diariamente no convívio com escolas em situações de precariedade diversas.

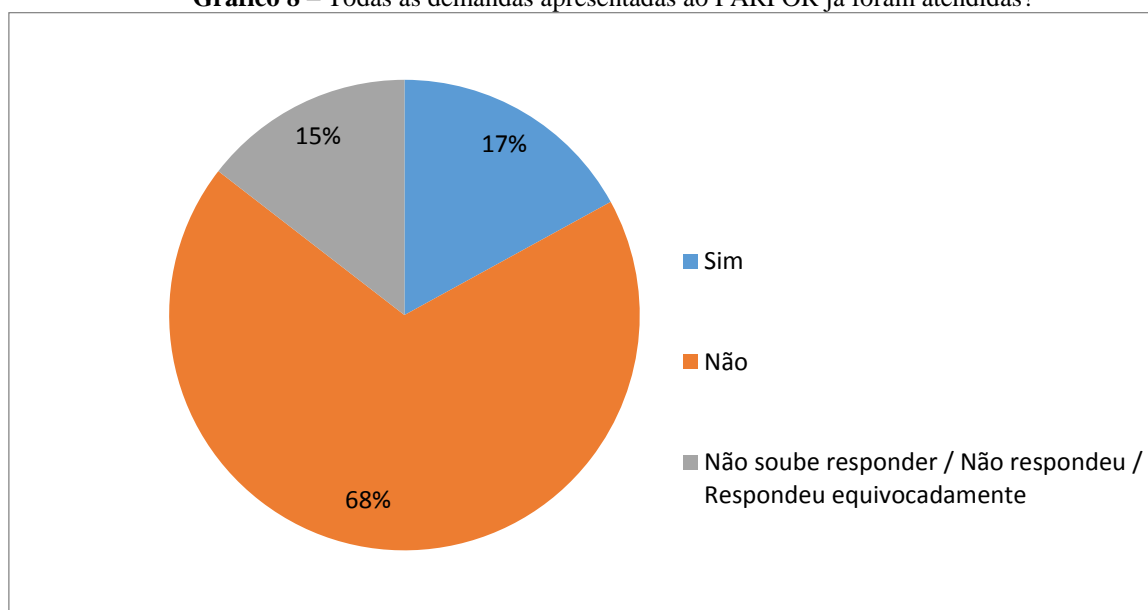
É imprescindível registrar que, amparando-se naquilo que aponta o Materialismo Histórico e Dialético, os elementos e discursos que compõem a sociedade – tal como ela é, contraditória e cheia de incertezas – estão todos sobrepostos, numa relação dialética, e que, por isso, a discussão, a argumentação e a provocação são primordiais nas relações sociais que possam se estabelecer, mesmo que, às vezes, o “circo pegue fogo”, mas com a finalidade de buscar estabelecer uma síntese das coisas, após serem formuladas tese e antítese. É preciso olhar para todos os lados e perceber, com isso, que todas as vertentes devem ser consideradas, para o entendimento de uma dada totalidade. Partindo desta premissa, todos os apontamentos trazidos nesta pesquisa tornaram-se dignos de serem mencionados porque tem íntima relação com a perspectiva de futuro que possa se desenhar para o PARFOR no Brasil. Por tudo isso, torna-se inegável reiterar a afirmativa de que o PARFOR promoveu transformações ímpares no campo educacional brasileiro, por razões que vão desde a mudança profissional dos sujeitos envolvidos, até o âmbito pessoal, o que trouxe melhorias significativas para todos. Apesar disso, sabe-se que o programa apresenta certas limitações, as quais necessitam passar por averiguações por parte daqueles que estão encarregados da sua execução, a fim de não deixar com que isso afete as potencialidades do PARFOR.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Durante a realização desta pesquisa, foram obtidas informações pertinentes sobre as políticas públicas para a formação de docentes em serviço, inclusive sobre o seu caráter de descontinuidade, o que, segundo Gatti *et al* (2019, p. 33), é “traço marcante e problemático de nossas formações”, como vem sendo percebido nos últimos tempos com o PARFOR.

Buscou-se averiguar se os participantes da pesquisa acreditavam que o PARFOR já havia atendido todas as suas demandas, quando se chegou à constatação de que, na opinião deles, ainda há muito a ser feito, para que os profissionais atuantes no magistério da Educação Básica estejam devidamente habilitados ao exercício de suas funções em sala de aula. No gráfico a seguir, pode-se ter uma dimensão das respostas obtidas para este quesito:

Gráfico 8 – Todas as demandas apresentadas ao PARFOR já foram atendidas?



Fonte: Elaboração própria.

Dentre os comentários trazidos pelos participantes, pode-se apresentar que eles disseram ainda existir muitos municípios carentes por formação dos seus docentes, “sobretudo aqueles que atuam em cidades do interior, distantes dos grandes centros educacionais” (DDU), pontuando que “a formação e valorização docente devem estar na pauta da categoria, nas políticas públicas, e nos planos de governo, pois educação de qualidade é um direito social e toda a sociedade é responsável” (PAP01). Tal constatação complementa-se com as respostas que foram obtidas quando é perguntado sobre o cumprimento do que está previsto no artigo 62 da LDBEN (Lei N.º 9.394/1996). Somado a isso, a experiência com o PARFOR no DCHT/UNEB/Campus XX – Brumado também denota a mesma situação trazida pelos

participantes da pesquisa, pois, sempre que mantém contato com os municípios atendidos, a instituição recebe sugestões de gestores municipais para a oferta de formações docentes nos mais diferentes campos, a fim de atender suas necessidades.

Feita essa constatação, outra pergunta realizada junto aos participantes dizia justamente sobre isso: se eles julgavam pertinente que o PARFOR continuasse em atividade. Eles pontuaram suas análises:

Mesmo com as demandas atendidas, o PARFOR deve sempre continuar, pois foi a oportunidade que muitos de nós professores esperávamos (PAP02).

Sim. Porque assim outras pessoas terão a oportunidade de continuar sua formação e também será uma maneira de avançar, cada vez mais, no desenvolvimento e qualidade da educação (PAP03).

Com certeza. Ainda temos muitos profissionais da educação que sonham com esta oportunidade (PAA01).

Sim. Todavia, antes de qualquer ação, a comunidade deve ser ouvida e deve também ser protagonista (CLC01).

Com certeza, é um programa importante para a formação de professores (PAP04).

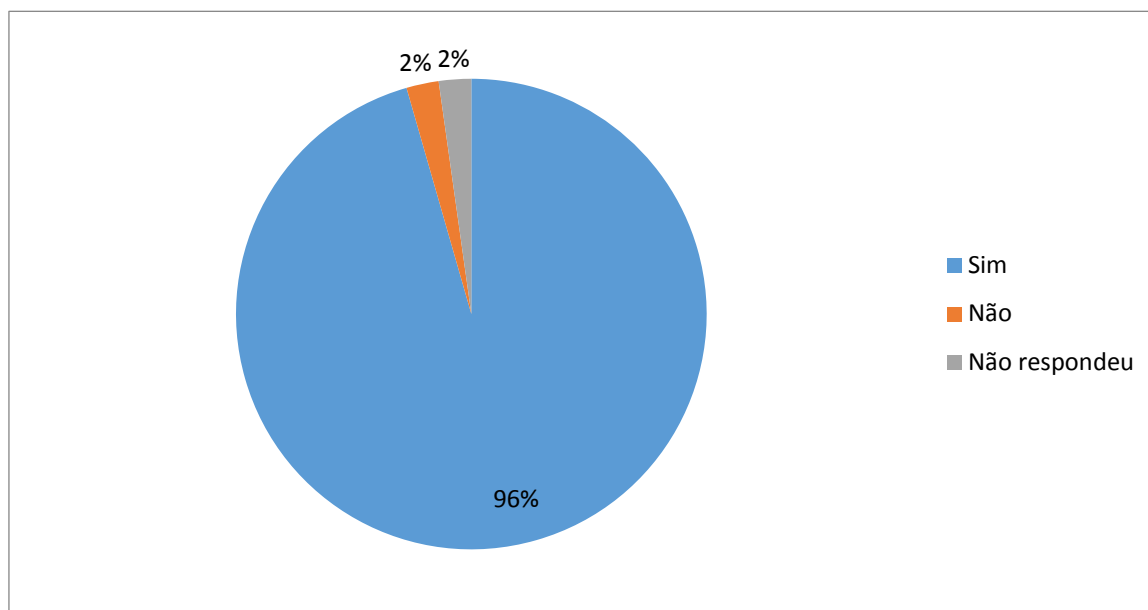
Por acreditar que ainda existem demandas, julgo pertinente que o PARFOR continue em atividade (PAM01).

Sim, como já mencionei, o PARFOR é um programa de excelência na sua aplicabilidade, logo a ruptura na execução dele só prolonga ainda mais o déficit na educação (PAM02).

Com toda certeza, manter a oferta de cursos de licenciatura, nas mais diversas áreas, através de programas como o PARFOR, é uma ação de política pública mais do que necessária e pertinente, tendo em vista a desigualdade social que persiste em nosso país (CGC01).

Sim. Com toda certeza. O PARFOR ia aonde outras instituições não vão. Além de dar os subsídios necessários para que os docentes pudessem ter uma formação adequada (CLC02).

O posicionamento veemente em defesa da permanência do PARFOR também pode ser constatado no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Você julga pertinente que o PARFOR continue em atividade?

Fonte: Elaboração própria.

Apesar dos pontos negativos e retrocessos existentes no PARFOR, o que há de positivo e de conquistas alcançadas com o programa ao longo do tempo supera em larga escala algo que, porventura, ocorra de ruim. Amparando-se, inclusive, nas palavras do que disseram dois / duas dos / das participantes, para corrigir falhas, torna-se necessário que, antes de qualquer ação, a comunidade seja ouvida e que ela também seja protagonista em todo o contexto. Tal diálogo faz com que, se necessário, aconteça a reestruturação de uma proposta, com o intuito de torná-la melhor.

Muitos dos participantes da pesquisa pontuaram que há certo descaso dos governos em relação à manutenção de iniciativas como o PARFOR. Dentre as perguntas que foram apresentadas para eles, inclusive, já estava prevista esta situação hipotética no seguinte questionamento: Se, porventura, o governo federal decidir que não mais irá abrir turmas de cursos ligados ao PARFOR e, tampouco, lance outro programa similar em nível nacional, que solução você vislumbra, para que as demandas relacionadas à formação de docentes em exercício, ainda existentes no território de identidade Sertão Produtivo baiano, possam ser atendidas?

As pessoas indagadas reiteraram sempre sobre a importância que dão ao PARFOR e, no pedido de solução para um provável fechamento do programa, pontuaram que se torna necessário que os governos em níveis estaduais e municipais devem se comprometer, a fim de continuarem a atender os seus públicos, em razão da falta de ações no nível federal, abertamente classificada por eles como “descaso” e “desmonte” para o campo da Educação,

sobretudo para a formação docente. Para eles, é preciso continuar “buscando parcerias para que o direito a uma educação de qualidade seja garantido para todos os cidadãos” (PAA01). Tais parcerias podem se concretizar, por exemplo, “com órgãos públicos, secretarias municipais, ONGS, instituições privadas e de filantropia, para a realização de projetos de capacitação e atualização de professores e suas práticas” (PF01). As iniciativas precisam ser “duradouras e eficazes”. Nesse sentido, uma das pessoas colaboradoras da pesquisa sugeriu que se fizesse “a organização dos municípios em associações de forma a atender a demanda com recursos próprios” (CGPU01), enquanto que outras trouxeram depoimentos que complementam tal posicionamento, dizendo que “é preciso fazer um estudo a esse respeito de modo a escutá-los e atender seus anseios” (PAP05), a fim de que “essa demanda seja assumida pelos governos estadual e municipais, em regime de cooperação, articulados com as instituições de nível superior existentes no estado (tanto federais como estaduais)” (CGC01). Portanto, em linhas gerais, o que é proposto pelos participantes se resume no seguinte depoimento:

Acredito que o governo do Estado, juntamente com as secretarias de educação dos municípios possam desenvolver meios de solucionar as demandas relacionadas à formação docente em exercício, o que não pode é o professor ficar sem amparo em relação à formação. Será um retrocesso se o governo federal não abrir turmas de cursos ligados ao PARFOR, o que infelizmente já está acontecendo em nosso país (PAA02).

Como se vê, muitas das respostas obtidas direcionaram sugestões de soluções para áreas que extrapolam a ação do Estado, agente responsável direto pela promoção de políticas públicas. As pessoas indagadas, apesar de saberem que este é um dever estatal, inquietados pelos desmantelos dos últimos governos federais, passaram a vislumbrar atores externos à Administração Pública, como, por exemplo, Organizações não governamentais – ONGs, instituições privadas e de filantropia, como aqueles que poderiam colaborar com o atendimento das demandas sociais.

Para reverter este quadro, o Estado deve retomar o seu papel de provedor do bem-estar social, mas, para isso, torna-se necessário que aconteçam mudanças no quadro de sujeitos que ocupam as cadeiras governamentais, o que deve ser iniciado nas escolhas feitas pelos cidadãos, que são os responsáveis por elegerem tais governantes. A escolha crítica e consciente de candidatos que prezam pelos anseios da coletividade e não dos seus interesses particulares ou de grupos promove essa transformação.

Vale registrar também que os participantes enfatizaram sobre a experiência da UNEB na formação de professores em exercício, adquirida desde o programa REDE UNEB 2000, e, por isso, trouxe também como provável solução a ideia de que ações similares ao referido programa fossem retomadas. Os comentários feitos pelos participantes da pesquisa trazem à tona o juízo de que a oferta de formação inicial e continuada para professores é campo profícuo e necessário para a consecução de uma sociedade que valoriza a Educação e deposita neste campo o pensamento de que tudo melhora quando se tem pessoas bem instruídas pessoal e profissionalmente.

A partir daí, pensou-se em apresentar uma proposta de produto educacional que pudesse contribuir para implantação de cursos de primeira e / ou segunda licenciaturas através de política de formação compartilhada entre municípios pertencentes ao território de identidade Sertão Produtivo, levando-se em consideração que, na Bahia, a partir do ano de 2007, o então recém-eleito governador Jaques Wagner utilizou os Territórios de Identidade como referência numa consulta popular para a elaboração do Plano Plurianual Participativo 2008-2011 (PPA) e, desde então, tem sido considerada pelos seus sucessores como a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia. Com o Decreto N.º 12.354, de agosto de 2010, foi instituído o Programa Territórios de Identidade, que visa a gestão e a participação social do desenvolvimento (FLORES, 2015). Em consonância com o que diz Flores (2015, p. 161), acredita-se que:

A criação de espaços de participação a nível regional é um grande avanço na forma de pensar a gestão do território baiano. Porém, se estes espaços não forem efetivamente preenchidos, isto é, não forem oferecidas condições efetivas de participação, e ainda que sejam oferecidas, mas não sejam deliberativas, não será capaz de promover um desenvolvimento sócio espacial adequado a cada região e que contemple, por conseguinte, os anseios da população.

É por defender que as demandas por formação de professores em exercício continuem a ser atendidas e, com isso, possam ser cumpridas as exigências presentes nos Planos Municipais de Educação – PME de cada um daqueles entes que queiram aderir à proposta, que julga-se pertinente a união entre municípios, regionalmente organizados, a fim de que tais planos estejam alinhados ao Plano Estadual de Educação – PEE e este ao Plano Nacional de Educação – PNE, que, na sua Meta 15, deixa claro a seguinte diretriz para todos:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE,

política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Vale pontuar que o sistema público educacional brasileiro ainda é possuidor de demandas que poderiam continuar a ser atendidas pelo PARFOR, conforme pode ser consultado em documento publicado pelo Ministério da Educação – MEC, através da Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEEP, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no qual são divulgados os resultados do Censo Escolar (BRASIL, 2023), no entanto, apesar das constatações, não se tem verificado, por parte dos órgãos competentes, a preocupação em manter o programa em atividade, tornando-se preocupante a necessidade de que outras esferas governamentais se articulem, dentro dos seus limites de atuação, no intuito de contribuírem com o atendimento das demandas sociais, sendo a cooperação mútua elemento importante à consecução dos objetivos, sobretudo para aquelas comunidades que, sozinhas, não possuem todos os recursos necessários, mas que, trabalhando de maneira cooperativa, tornam-se mais fortes.

A partir desse pressuposto e vislumbrando apresentar um retorno do que foi produzido enquanto pesquisa e uma tentativa de solucionar o problema detectado para a comunidade de um modo geral, mas, sobretudo àquela que, ao longo do trajeto percorrido durante o mestrado, colaborou com a consecução de todos os objetivos traçados pelo pesquisador, idealiza-se a realização de um Diagnóstico junto aos três *campi* da UNEB situados no território de identidade Sertão Produtivo e, concomitantemente, juntos aos municípios que compõem tal região, a fim de confirmar as reais demandas por formação docente, seja em primeira ou segunda licenciatura, as quais foram inicialmente percebidas nos documentos oficiais, a exemplo do Censo Escolar, e também nesta pesquisa de mestrado, a qual coletou dados diretamente com pessoas que estiveram envolvidas com o PARFOR. Nesse diagnóstico, os gestores da Educação (nos âmbitos da UNEB e dos municípios) serão questionados sobre suas demandas em relação à formação dos docentes em serviço.

Em um segundo momento, será proposta a realização de um Encontro entre os gestores da Universidade (Diretores de Departamentos) e das cidades envolvidas, na sede do DCH/UNEB/*Campus* VI – Caetitê, onde está situado o PPGELS, para que sejam apresentados os resultados desta pesquisa de mestrado, inclusive trazendo à tona a provável confirmação, por parte desses mesmos participantes (através dos resultados do Diagnóstico), de que há demanda por formação de docentes no território de identidade Sertão Produtivo baiano, a qual

poderá ser melhor debatida, uma vez que, a partir daí, se saberá dados mais específicos (cursos almejados e número de vagas necessário). Na ocasião, pretende-se também registrar a importância da formação docente para a atuação em sala de aula, assunto amplamente debatido no PPGELS.

Por fim, será proposta a elaboração da Minuta de um Documento Coletivo, visando definir as normas para criação de política de formação compartilhada entre os entes. Neste encontro, como dito, representações dos três *campi* da UNEB no território de identidade (*Campus VI – Caetité, Campus XII – Guanambi e Campus XX – Brumado*) poderão dialogar com os municípios que atendem, a fim de desenvolverem ações contundentes a respeito da formação docente nessas localidades, colocando-se à disposição de todos, em prol do desenvolvimento da Educação, utilizando-se das ferramentas existentes, a saber: corpos docente e técnico qualificados, além de uma ampla estrutura de bibliotecas e equipamentos que servem às suas comunidades acadêmica e externa. Os municípios, por sua vez, também irão debater sobre divisão de atribuições entre si, com o intuito de chegarem ao atendimento de suas demandas.

As ações propostas atendem a um requisito do PPGELS, que, por sua vez, para fazer tal exigência, se sustenta no documento da Área 46 da CAPES, área de Ensino, que diz o seguinte:

Um processo ou produto educativo é aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019^a, p. 15).

Nesse caso, acredita-se que a ação a ser desenvolvida poderá alcançar um impacto social relevante, ao fornecer subsídios para que gestores municipais se articulem, ao promover a implantação de cursos de licenciaturas, com a divisão de atribuições e recursos financeiros necessários, além de poderem firmar parcerias com instituições de ensino superior – IES que tenham expertise na formação docente, como é o caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que está presente em três das maiores cidades que compõem o território de identidade Sertão Produtivo na Bahia, a saber: Brumado, Caetité e Guanambi.

O produto educacional indicado, o qual está dividido em três partes distintas, mas complementares – realização de Diagnóstico, proposição de um Encontro e confecção de uma

Minuta de um Documento Coletivo – trata das políticas públicas para a formação de docentes em serviço e poderá ser um importante instrumento de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem entre os professores e seus alunos, ao trazer orientações para formulação de parcerias entre entes federativos, afim de que possam ser ofertados cursos que possibilitem aos profissionais da Educação passar pelos bancos da Universidade e obterem formação adequada às suas necessidades. Com o uso do material por parte dos gestores educacionais, poderá se chegar ao avanço dos aspectos que envolvem as ações educativas brasileiras, sobretudo quando o assunto é formar professores que já estejam inseridos na sala de aula.

Frente ao exposto, registra-se que, seguindo os passos elencados, o produto educacional resultante desta Dissertação ficou intitulado de “Proposta de implantação de uma política de formação docente compartilhada no Sertão Produtivo baiano” e, utilizando-se das normativas do PPGELS e / ou da UNEB, será institucionalizado mediante as instâncias necessárias, com o cadastro do projeto nas plataformas oficiais, para que possa, em tempo oportuno, ser executado junto ao seu público-alvo, a saber: gestores educacionais (Secretários de Educação) e representações dos professores dos municípios que compõem o território de identidade Sertão Produtivo baiano, além de Diretores de Departamentos dos *campi* da UNEB localizados em Brumado, Caetité e Guanambi. Subsidiariamente, gestores educacionais pertencentes a diferentes esferas, dentre os quais se destacam Prefeitos, Reitoria da UNEB, Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD da UNEB, demais Direções de Departamentos da UNEB, dentre outros, poderão ser membros participantes.

Ao ser executado, o produto educacional promoverá uma discussão ampliada sobre as reais demandas por formação docente no território analisado e, com isso, poderá ser construído um grande arcabouço sobre a questão para todos aqueles que se interessam em estudar a temática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade que tem como primazia a garantia de direitos fundamentais à pessoa humana e que coloca a Educação como o fator que abre portas para que os sujeitos se insiram nos meios onde vivem, estudar a formação docente em serviço possui grande relevância, pelo fato de que o professor é peça-chave para a construção de uma coletividade na qual os indivíduos se sintam fortalecidos, a partir do momento que têm acesso a conhecimentos teóricos e práticos passados por este profissional e que, quando essas noções são utilizadas corretamente, as pessoas se tornam melhores em todos os quesitos, desde o âmbito pessoal, até o profissional, promovendo mudanças sociais significativas nas suas vidas.

Nas palavras de Freire (1979, p. 84), a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nesse caso, cabe ao professor e a outros sujeitos ligados ao processo educacional, contribuírem com a árdua tarefa de mudar a Educação, tornando-a cada vez mais dinâmica e mais presente para todos, a fim de que o percurso defendido pelo renomado educador brasileiro se concretize. Especificamente o professor é quem se encarrega de levar ao seu público-alvo o arcabouço que necessita para a sua constituição enquanto ser social, possibilitando-lhe ter acesso aos conhecimentos das diversas áreas do saber, sendo, portanto, a ponte entre a Educação e o mundo, para que as pessoas sejam amparadas nas suas missões enquanto transformadoras.

Assim como em qualquer outra profissão, o professor precisa estar atualizado, sendo necessário que ele tenha uma formação inicial e continuada que corroborem o seu fazer docente dentro dos parâmetros legais e se conecte às peculiaridades do seu espaço de trabalho cotidiano. Torna-se imprescindível que sejam dados os subsídios necessários à conquista desses ideais por parte das instâncias responsáveis pela Educação, cabendo ao professor propriamente dito se colocar frente às diferentes situações que a sua profissão lhe determina e saber lidar com todas essas vicissitudes, em prol da melhoria de seu labor diário, mas, sobretudo, visando a Educação para todos, como determina o preceito constitucional, prezando sempre em oferecer o que há de melhor a quem quer que faça o usufruto dos seus esforços.

Sob a ótica em questão, a pesquisa realizada no PPGELS teve como principal perspectiva apresentar “As potencialidades e os limites do PARFOR na formação de professores da Educação Básica: o caso do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado”, com o olhar de que o PARFOR foi e continua sendo uma ação pública de valor incalculável, se

verificados os ganhos de todos os sujeitos por ele amparados direta ou indiretamente ao longo dos anos em que esteve em desenvolvimento no Brasil, conforme ficou esmiuçado em todas as partes da dissertação, ganhando maior robustez nos relatos trazidos por pessoas que, voluntariamente, se dispuseram a depor, via respostas para um questionário previamente elaborado, e colocaram em cena todos os seus pontos de vistas sobre o programa estudado. Os resultados desta pesquisa repercutiram na proposta de um produto educacional, o qual traz à tona a necessidade de manutenção do PARFOR ou criação de ação similar, até que todas as demandas por formação docente sejam sanadas em todo o país ou, havendo impossibilidades, que, ao menos no território de identidade Sertão Produtivo Baiano, as entidades responsáveis pela Educação regional (Prefeituras / Secretarias Municipais de Educação e *Campi* da UNEB) se unam, a fim de que sejam criadas estratégias conjuntas, para que os docentes em exercício não se vejam desassistidos.

Verificou-se que a temática abordada na pesquisa possuía certo caráter de ineditismo, pelo fato de que, em conformidade com levantamento feito junto às bases de teses e dissertações da CAPES, não havia nenhum trabalho que se propusesse a discutir o PARFOR a partir da experiência do *Campus XX* da UNEB, localizado em Brumado, o que trouxe mais pujança para que se debruçasse no fim precípua de deixar registrado o que o *campus* universitário havia feito ao longo de sua história, com destaque especial para a formação de professores em exercício, característica marcante do local, o qual se constituiu em alicerces consistentes de valorização dos professores atuantes na sua sede e toda região circunvizinha que atende.

Não se pode negar que, nas sociedades contemporâneas, a presença do Estado é elemento necessário, para que as engrenagens que as compõem funcionem bem e, conseqüentemente, atendam aos anseios dos seus membros. Por menor que seja a influência estatal nas decisões, o Estado está presente na imposição de normas e na sua respectiva fiscalização, com o intuito de determinar limites e, com isso, possibilitar a boa convivência entre todos, apesar das diferenças de toda ordem presentes. Para se colocar em posição de garantidor dos direitos e deveres sociais, o Estado institui, por exemplo, a cobrança de impostos e, através disso, pode dar subsídios à sociedade em áreas tidas como essenciais para que se alcance o bem-estar social, como, por exemplo, a Saúde e a Educação.

É daí que surgem as políticas públicas, tão necessárias e tão discutidas ao longo desta pesquisa, a qual se dedicou a expor o papel do Estado e dessas iniciativas governamentais em todo o seu percurso, ficando bastante notório que é preciso o Estado manter-se em vigilância contínua, prezando pela manutenção de ações que, porventura, tenham alcançado êxitos e

dedicando-se às questões que envolvem o interesse da coletividade, ao invés de desviar-se por caminhos, muitas vezes tortuosos, que levam ao descompasso e ao desatendimento daquela parcela populacional que mais se sente desamparada, em nome de discursos eleitoreiros, partidários e passageiros, quando devia ser o defensor daquilo que é o melhor para todos e não para alguns.

A LDBEN em vigor, com pouco mais de vinte e seis anos de idade, trouxe transformações avassaladoras no tocante à valorização do docente nos aspectos que diziam respeito ao seu modo de trabalhar e às condições impostas para esse trabalho, determinando avanços importantes, como a exigência de que fossem estabelecidos planos de cargos e salários condizentes aos serviços executados pelos integrantes do magistério. A mesma lei trouxe consigo também a determinação de que todos os sujeitos ocupantes de cargos em salas de aulas deveriam ter formação em nível superior, o que provocou grande reboliço em todas as partes do Brasil, quando os governos de todas as esferas precisaram se dedicar ao lançamento de ideias que pudessem suprir essa demanda surgida a partir de então, tendo aparecido diversas iniciativas com esse viés ao longo das mais de duas décadas, sendo marcante o lançamento do PARFOR nesse interstício. Aliás, tal determinação, oriunda do artigo 62 da LDBEN, foi ponto primordial durante toda a discussão feita nesta pesquisa e, sem dúvidas, contribuiu para as discussões em torno da importância da formação docente em serviço, assuntos que, antes da Lei N.º 9394, de 1996, propriamente dita, já vinham sendo colocados em alta desde que havia sido promulgada a Constituição Federal Brasileira de 1988, caracterizada por muitos analistas como a mais cidadã de todas as constituições já promulgadas no país.

Ao longo da pesquisa apresentada, percebeu-se o quão é caro discutir formação docente em serviço e que trabalho e formação docente estão fortemente imbricados, pois não existem bons profissionais no mercado de trabalho, sem que eles passem pelo processo formativo. Mesmo havendo boa vontade por parte do sujeito inserido em qualquer que seja o setor de trabalho, ele precisa, necessariamente, adquirir um mínimo de formação, para que possa exercer suas atividades com propriedade e, acima de tudo, possa estar inserido na dinâmica social, cada vez mais competitiva, o que exige dele conhecimento e técnica aguçados. As condições de trabalho também são essenciais, para que se chegue à consecução de uma Educação de qualidade e, para que isso aconteça, os órgãos responsáveis pelo setor devem estar antenados às necessidades dos seus colaboradores, assim como do seu público-alvo.

Os sujeitos que contribuíram para a elaboração deste estudo, participantes ativos em cursos do PARFOR ofertados pela UNEB de Brumado, trouxeram à tona a convicção de que é primordial que políticas públicas de valorização da formação docente estejam em alta em qualquer que seja o governo, pois, antes de tudo, veem na Educação de qualidade a solução para mazelas de todos os tipos, sendo o professor a parte elementar em toda discussão que se faça sobre os rumos mostrados às gerações do presente e futuro, todas elas perpassando pelos ambientes escolares, nos quais esse profissional é o porta-voz dos ensinamentos retransmitidos para os muros fora das escolas.

Neste estudo, foram mostradas algumas das principais políticas públicas para a formação de professores em exercício implantadas no Brasil desde que foi promulgada a LDBEN, em 1996, destacando-se as tentativas dos governos federais em atender às exigências da lei, quando se constatou um problema que é muito latente no cenário brasileiro: a descontinuidade das políticas públicas. Ao invés de darem continuidade às ações que dão certo, aperfeiçoando-as naquilo que têm fraquezas, o que se vê é um atropelo de decisões que, muitas vezes, não se conecta aos interesses da coletividade popular, mas sim procurando o fortalecimento de ideologias específicas, adentrando-se mais aos discursos partidários e disputas por poder, do que mesmo às necessidades que deveriam ser a principal motivação.

Verificou-se que, apesar do demonstrado sucesso obtido com o PARFOR, nos últimos tempos, houve uma ruptura no programa, devido às mudanças de ocupantes no poder executivo federal, mantenedor da ação, através da CAPES / MEC, inviabilizando que uma parcela ainda grande da categoria docente sem formação em nível superior pudesse angariar vagas em turmas que, porventura, fossem abertas. Tal ruptura demonstrou descompromisso dos então governantes com os interesses e necessidades dos professores da Educação Básica e fortaleceu, em diferentes episódios políticos recentes, conforme falado ao longo da dissertação, que havia engajamento por parte dos ocupantes do poder, mas não com a Educação e sim uma preocupação incessante em “apagar” o que o seu antecessor havia feito para o povo, independentemente de isso ter sido bom ou ruim.

A proposição de uma pesquisa acadêmica preocupada em deixar registrada a história construída por um *campus* universitário de uma instituição que, como um todo, esteve comprometida com a formação de professores, somada ao ideal de pontuar sobre os inúmeros avanços conseguidos com a implantação de cursos de licenciaturas através do PARFOR nesse mesmo local permitem se chegar à conclusão de que a escolha não foi aleatória, pelo fato de que a temática da formação inicial e continuada de professores em exercício possui um emaranhado de caminhos que podem ser seguidos, os quais levam a diferentes situações,

principalmente se discutida em âmbito geral, dadas as dimensões territoriais do Brasil, com características múltiplas.

O estado da Bahia, por si só, é uma unidade da federação muito grande, pois são 417 municípios com necessidades específicas em cada um deles. A Universidade do Estado da Bahia, pela sua característica multicampi, ao longo de quase quatro décadas, permitiu que todas essas localidades, direta ou indiretamente, se beneficiassem dos seus serviços nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em Brumado, no *Campus XX* da referida universidade, não aconteceu algo diferente, pois, conforme demonstrado nesta dissertação, passados mais de vinte anos, desde que se instalou em Brumado, a instituição se envolveu com as demandas regionais, atendendo-as e fazendo-se presente, sendo fato comprovado a abertura de doze turmas de licenciaturas através do PARFOR entre os anos de 2010 e 2017, quando pôde dar a formação necessária para dezenas de profissionais da Educação Básica oriundos das localidades mais remotas ao redor da universidade.

Nesse caso, discutir a formação docente a partir de uma especificidade local, mas não deixando de trazer as abordagens gerais, enriqueceu a construção do material a que se chegou, sendo importante também enfatizar que é instigante a ideia de produzir dissertações e produtos educacionais que tragam como referencial o território de identidade no qual esteja inserido o programa de pós-graduação ofertante do curso. O PPGELS foi, com isso, contemplado e tem, a partir de agora, para o seu banco de dados, mais uma fonte de pesquisa, a qual poderá ser utilizada por todos aqueles estudiosos da linha vinculada ao Ensino, Saberes e Práticas Educativas, que poderão se debruçar na mesma e produzir novos caminhos e novas perspectivas. Além disso, tanto a dissertação, quanto o produto educacional, poderão servir como bases para a diminuição de problemas envolvendo a formação inicial e continuada de professores em exercício, tão latentes nos últimos tempos, devido às discontinuidades das políticas públicas educacionais brasileiras.

Ao longo do trabalho de pesquisa realizado, constatou-se que os cursos ofertados pelo PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado apresentam potencialidades que os tornam referência quando o assunto é formação de docentes em serviço, dentre as quais se destacam: forte engajamento com o estabelecimento da relação entre teoria e prática, valorizando as experiências trazidas pelos professores-alunos; comprometimento com a oferta de um ensino público e de qualidade, características marcantes da UNEB como um todo; cuidado na composição do corpo docente atuante nas licenciaturas, prezando sempre pela participação de profissionais devidamente capacitados ao exercício de suas atividades; oferta dos cursos em localidades distantes dos grandes centros universitários, com o atendimento de

um público carente pela formação em nível superior e que, sem as ações do programa, se encontravam desamparados em suas demandas; cursos com propostas pedagógicas que atendem às normativas educacionais mais recentes, com a inserção de discussões envolvendo aspectos do interesse das coletividades; equipes de coordenações de cursos empenhadas no cumprimento dos direitos e deveres atribuídos a cada uma das partes que compõem o regime de colaboração firmado em cursos do PARFOR; dentre outros.

No entanto, os resultados da pesquisa também apontaram certas limitações no programa, diagnosticadas a partir do *locus* de desenvolvimento escolhido para a análise, podendo-se mencionar a dificuldade de manutenção do regime de colaboração com os municípios conveniados como a maior delas, pois os gestores municipais, muitas vezes insensíveis à valorização dos docentes atuantes em suas redes, demonstravam certo descaso pela formação desses profissionais e não ofereciam a eles os subsídios necessários à execução dos cursos, mesmo estando estes elementos elencados em convênios previamente firmados com as demais instâncias responsáveis pelo PARFOR. Além disso, outras queixas foram percebidas, a exemplo da demora na emissão de diplomas para os professores-alunos concluintes dos cursos, fato que extrapola as responsabilidades da UNEB enquanto ofertante dos cursos, uma vez que cabe ao Conselho Estadual de Educação designar comissões para reconhecimentos das licenciaturas e tal ação nem sempre acontece com a ligeireza que se espera; da extensa carga horária de aulas durante os encontros, porém sendo algo necessário, dadas as circunstâncias de ocorrência dos cursos, pois são dirigidos a sujeitos que estudam, enquanto trabalham; e das dificuldades dos professores-alunos em conciliarem os seus compromissos acadêmicos com os profissionais, por possuírem responsabilidades concomitantes e ambas serem imprescindíveis para eles.

A partir do cumprimento das etapas previstas e a consequente aquisição dos resultados, tem-se a legitimação de que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com todas as suas potencialidades e limites, abrangeu as mais remotas regiões brasileiras, levando a educação em nível superior para públicos que, antes dele, não conseguiam vislumbrar novos horizontes em suas carreiras, devido às dificuldades de conciliar as questões de ordem profissional, pessoal, familiar e, principalmente econômica, por não terem condições de se deslocarem para os grandes centros urbanos. Os investimentos feitos pelos poderes públicos tiveram grande valia nas vidas desses sujeitos e experiências como essas tidas com o PARFOR precisam refletir em novas ações, com o intuito de haver sempre um caminho evolutivo nas políticas públicas e evitar que situações adversas contrariem aos anseios da população.

Defende-se, portanto, que o poder de transformação da realidade através do PARFOR seja exaltado, aos quatro cantos, para que o programa se mantenha em atividade e beneficie ainda mais a Educação, mas que as limitações encontradas nele sejam objetos de análises cuidadosas, no intuito de evitar a repetição de erros que, porventura, tenham sido diagnosticados. Que as condições de estudos para os professores-alunos vinculados aos cursos do PARFOR sejam discutidas, com o intuito de se chegar a um consenso sobre aquilo que realmente importa para a consecução da qualidade do trabalho e da formação docente. Acredita-se que esta pesquisa traz a sua parcela de contribuição para a conquista desses ideais, pois apresenta dados contundentes sobre o assunto, com a característica marcante de se ancorar nos depoimentos de diferentes personagens que, em algum momento, se viram envolvidos com as ações do PARFOR e que, ao serem convidados para colaborarem com a produção do material, não mediram esforços para deixarem nele os seus registros.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa Alcântara Lima. **Relação entre a profissionalização docente e a formação inicial**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 140f. 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/ANDR%C3%89A-ALCANTARA-LIMA-AGUIAR.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- AGUIAR, Márcia Ângela S. **Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas**. In: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- ALESSI, Gil. **Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em: 07 jul. 2022.
- ALMEIDA, Cristiane da Silva; COSTA, Edinilza; RODRIGUES, Walace. **Educação e política: O caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire**. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4562/2860>. Acesso em: 29 out. 2020.
- ALVES, Antônio Sousa; ARAÚJO, Maria Ludetana; VALE, Cassio. **O perfil dos discentes do curso de Pedagogia PARFOR/UFGA em São Félix do Xingu**. In: Revista Cocar. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/167>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. **Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.51-63/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- ALVES, Regina Menezes. **O Curso de Pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Professores**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 129f. 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/REGINA-MENEZES-ALVES.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ALVES, Sigrid. **Tipos e Níveis de Planejamento**. Disponível em: <https://planejamentoeducacional.webnode.com.br/tipos-niveisdeplanejamento/>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 120f. 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/03/SILVANA-SOUSA-ANDRADE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

AQUINO, Leonardo Gomes de. **O Estado em Direito Internacional**. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-75/o-estado-em-direito-internacional/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ATTÍLIO, Lucas. **Resenha**: Estado, Governo, Sociedade (Norberto Bobbio). Disponível em: <https://www.velhaeconomia.com.br/2022/05/resenha-estado-governo-sociedade.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.
BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BISCAINO, A., P. **A imparcialidade da ciência e suas possibilidades para educação CTS**. R. Tecnol. Soc. v. 14, n. 31, p. 28-40, mai./ago. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 10 ed. Brasília: Ed. UNB, 1997, p. 425-426.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (Editores). **Dicionário de Política**. 5 Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BOF, Milena Dartora. **O que é Estado?** Entenda a constituição da sociedade política. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estado-o-que-e/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 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*. 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano**

Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. **Lei N.º 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL DE FATO. **Emenda 95, o enfraquecimento do pacto social**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nacionalismo econômico e desenvolvimentismo**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2018v27n3art06>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996**: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BUGARIM, J.P., PANTOJA, D.J., SOUSA, R.R.; Formação Inicial Oferecida Pelo PARFOR/UEPA No Curso De Licenciatura Em Educação Física: Estudo De Caso. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea** V.1, Nº1, p.61-60, Jan/Jul. 2020. Artigo recebido em 25/05/2020. Última versão recebida em 10/06/2020. Aprovado em 25/07/2020.

CALGARO, Fernanda. **Constituição 30 anos**: alterado 105 vezes, texto ainda tem 119 dispositivos para regulamentar. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/22/constituicao-30-anos-alterado-105-vezes-texto-ainda-tem-119-dispositivos-para-regulamentar.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CÂMARA, Luciana Borella. **A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social**. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/issue/view/118>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR Presencial. **Manual Operativo**, Brasília, DF, 27 ago. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Considerações sobre Classificação de Produção Técnica**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf/view. Acesso em: 24 jun. 2021.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 out. 2021.

CAPES. **Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2021.

CAPES. **Edital 19 / 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052018-edital-19-2018-site-pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CAPES. **Edital 8 / 2022**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-8/2022-378422301>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 14 out. 2021.

CAPES. **Portaria N.º 82, de 17 de abril de 2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CAPES. **Portaria N.º 220, de 21 de dezembro de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-220-de-21-de-dezembro-de-2021-370970710>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Ivanei de Carvalho dos. **O PARFOR e o PNE 2014-2024**: formação e valorização do trabalho docente. Disponível em: http://www2.uesb.br/eventos/politicaspUBLICAS/wp-content/uploads/2018/12/I_SEM_PPE_2018_46.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Uma década de formação de professores pelo PARFOR: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual.** Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/615/901>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Parecer n.º 306/2012.** Bahia, 2012.

CORDEIRO, Daniele Meira; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Valorização do professor da educação básica e as metas do PNE: um estudo do caso de Piraquara/ PR.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/104640>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CORDEIRO, Danilo. **UNEB comemora 10 anos de implantação do Programa Nacional de Formação de Professores.** Núcleo de Jornalismo / ASCOM / UNEB. 17 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2019/12/17/uneb-comemora-10-anos-de-implantacao-programa-nacional-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000300009>. Acesso em: 08 jul. 2022.

ESCOLAS EXPONENCIAIS. **Qual a influência da infraestrutura escolar no aprendizado?** Disponível em: <https://escolasexponenciais.com.br/tendencias-e-metricas/qual-a-influencia-da-infraestrutura-escolar-no-aprendizado/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **A formação inicial de professores de educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DE%20PROFESSORES%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, J. B.. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** *Contrapontos (online)*, v. 19, p. 170-184, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERREIRA, Adriano de Melo; BRZEZINSKI, Íria. **PARFOR e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades.** Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977/27040>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Stephanie. **O que um advogado precisa saber sobre direitos fundamentais.** Disponível em: <https://www.aurum.com.br/blog/direitos-fundamentais/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. **Política de formação de professores:** a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *HOLOS*, vol. 5, 2017, pp. 303-312. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554850024.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade na Bahia:** Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19347/1/Territ%C3%B3rios%20de%20Identidade%20na%20Bahia%20-%20Cintya%20Flores%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FORTUNA, Volnei. **A relação teoria e prática na educação em Freire.** Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/746>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PARFOR (FORPAFOR). Resiste PARFOR: pelo direito à formação dos docentes da educação básica – Nota FORPAFOR. *Aedi/UFGA*, [on-line], 16 fev. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/ycm5hufz>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco. Acesso em: 02 abr. 2023. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ISTO É. **Bolsonaro diz a apoiadores que excesso de professores atrapalha.** Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-diz-a-apoiadores-que-excesso-de-professores-atrapalha/>. Acesso em: 14 out. 2021.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa**: conceitos e caracterização. Revista de investigaciones UNAD, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, julio-diciembre, 2015.

LELLIS, Mirian Barreto; MUELLER, Eduardo Ribeiro. O PARFOR na UFMT: um olhar sobre a gestão dos cursos. *In*: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (orgs.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da Educação Básica**. 2 v. Londrina: PARFOR / UEL, 2017. p. 169-184.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os pensadores).

MULLER, Fabiano Hector Lira; DEL PINO, José Cláudio. O PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA: Análise e apresentação dos resultados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 320-343, maio/ago. 2021.

Ministério da Educação – MEC. **Ministro garante financiamento para formação dos professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17074-ministro-garante-financiamento-para-formacao-dos-professores>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Ministério da Educação – MEC. **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20970-plano-de-formacao-do-professor-abrira-710-vagas-de-licenciatura>. Acesso em: 02 jul. 2022.

MIRANDA, Helga Porto. **Formação dos Professores em Exercício**: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica. / Helga Porto Miranda. -- São Paulo: [s.n.], 2021. 259 p. il. ; 15 cm. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/23994/1/Helga%20Porto.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MONDAINI, Marco. **Por que o bolsonarismo odeia os professores?** Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/por-que-o-bolsonarismo-odeia-os-professores>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MORAIS, João Kaio Cavalcante, HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. **Formação docente e PNE (2014-2024)**: uma abordagem inicial. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4512>. Acesso em: 28 out. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 02 set. 2021.

MORORO, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza (2015). **As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia**. *Horizontes*, 33(1). Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.121>. Acesso em: 04 abr. 2023.

NASCIMENTO, Mauricio Reis Sousa do; SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **O PARFOR como um espaço carregado de sentidos e significados para mulheres do curso de Pedagogia da UFT/ Arraias - TO**. Disponível em: <https://www.teses.ufs.br/bitstream/riufs/9764/69/68.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

NEPOMUCENO, Frederico Batista. O PARFOR como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304-332, maio/ago. 2020.

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 apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 122f. 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/SIBELE-SHIRLEY-DA-SILVA-MOURA-NERY.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

NOVO, Benigno Núñez. Leis de diretrizes e bases da educação comentários. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 30, nº 1592. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/cronicas/4300/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios>. Acesso em: 10 jul. 2022.

O LIBERAL. **PARFOR: Região Norte tem 3,2 mil de 12 mil vagas para 2022/2023**. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/parfor-regiao-norte-tem-3-2-mil-de-12-mil-vagas-para-2022-2023-1.493445>. Acesso em: 02 jul. 2022.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos**. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 08 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira**. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.115, pp.323-337. ISSN 1678 4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações**. Disponível em: http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 29 ago. 2021.

OTTO, Hyago. **Estado do Bem-Estar Social: por que ele não soluciona os problemas que se propõe a resolver?** Disponível em: <https://hyagootto.jusbrasil.com.br/artigos/354350687/estado-do-bem-estar-social-por-que-ele-nao-soluciona-os-problemas-que-se-propoe-a-resolver>. Acesso em: 02 abr. 2023.

PAREDES, Giuliana Gianna Olivi. **Ensino superior e a política de formação de professores a partir da LDB/1996**. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2011.86.119-139>. Acesso em: 08 jul. 2022.

PIMENTEL, Susana Couto; RIBEIRO, Solange Lucas. **Política de formação de professores para educação inclusiva: reflexões a partir do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11763>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

PODER 360. **Bolsonaro critica governo Dilma por “excesso de professores” concursados**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-critica-governo-dilma-por-excesso-de-professores-concursados/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

Porto Editora. **Intervencionismo na Infopédia**. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$intervencionismo](https://www.infopedia.pt/$intervencionismo). Acesso em: 10 jul. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. **Estado de bem-estar social; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/estado-bem-estar-social.htm>. Acesso em: 01 abr. 2023.

PORTO, Lucas dos Santos; TORRES, Mônica Moreira de Oliveira. **Contribuições de Paulo Freire às ações formativas nos cursos do PARFOR/UNEB**. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/159>. Acesso em 11 fev. 2023.

PORTO, Lucas dos Santos; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna. **O PARFOR no DCHT/UNEB/Campus XX – Brumado: desafios e perspectivas da gestão universitária**. In: PARFOR/UNEB 12 anos: registros de uma trajetória compartilhada / organização de Mônica Moreira de Oliveira Torres, Ivonete Barreto de Amorim, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva – 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2021. 206p.: il.; 21cm.

POWER, Sally. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico /2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

REDE BRASIL ATUAL. **Justiça proíbe Bolsonaro de atentar contra dignidade de Paulo Freire**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/09/justica-proibe-bolsonaro-de-atentar-contradignidade-de-paulo-freire/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ROCHA, A. V. da R.; BAMBIRRA, V. L. de M. IMPACTOS DO PARFOR:: O QUE MUDA DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE?. *Communitas*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 309–323, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4162>. Acesso em: 13 fev. 2023.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; NUCCI, Leandro Picolli; BRITO, Silvia Helena Andrade de. **O PARFOR E SUA OPERACIONALIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL (2009-2011)**. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6453>. Acesso em: 07 jul. 2022.

RUIZ E RESENDE, Marília. **Constituição Federal de 1988: entenda a Constituição Cidadã!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/constituicao-federal-1988/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SALES, Fernando Romani. **Modelos de Estado e suas implicações para políticas públicas, em 4 pontos**. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/perguntas-que-a-ciencia-ja-respondeu/2022/Modelos-de-Estado-e-suas-implica%C3%A7%C3%B5es-para-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-em-4-pontos>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SANTOS, Leandro dos. **Análise do PARFOR no Curso de Pedagogia da UFRRJ à luz das reformas educacionais**. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9877/5828>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SECRETARIA DA SAÚDE - SESAU/BA. **Consórcios de Saúde da Bahia**. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/atencao-a-saude/consorcios/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA - SEPLAN/BA. **Territórios de Identidade**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 18 maio 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência**. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de Pedagogia, diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, [S.l.], v. 16, n. 1, may 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 10 abr. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>.

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 apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 125f. 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-Rene-Silva.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOARES, Paulo Firmeza. **Do Estado Liberal ao Estado Regulador**: aspectos político-jurídicos. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 28 jun 2013, 05:45. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/35749/do-estado-liberal-ao-estado-regulador-aspectos-politico-juridicos>. Acesso em: 07 jul 2022.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. **Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes**: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores – PARFOR em Várzea do Poço – BA. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH, *Campus IV*. Jacobina, 160f. 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/356/1/DISSERTACAO%20FINAL>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp.20-45. ISSN 1807-0337. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 27 mar. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962, p. 59-79.

TRINDADE, Gésus de Almeida. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do PARFOR**: um olhar sobre o processo formativo dos professores de Matemática. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Jequié, 124f. 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2019/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o_G%C3%A9sus_Vers%C3%A3o-final-w.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7ª ed.- São Paulo: Libertad, 2000.

ÚLTIMO SEGUNDO. **Ministro da Educação diz que Brasil tem universidades em excesso**. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2021-10-05/ministro-da-educacao-diz-que-brasil-tem-excesso-de-universidades.html>. Acesso em: 14 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 1.799/2015, de 07 de julho de 2015**. Aprova o funcionamento dos Cursos de Formação de Professores – Graduação em Artes Visuais, Educação Física, Geografia, Letras – Língua Inglesa e Literaturas, Matemática e Pedagogia – Licenciaturas, em parceria com a CAPES e o PARFOR na UNEB. Salvador: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), 2015. Disponível em: https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1799_2015.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Convênio n.º 164/2010 - CAPES/UNEB**. Bahia, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Convênio n.º 10/2015 - Município de Caculé/UNEB**. Bahia, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Político-pedagógico – PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR/UNEB/Caculé**. Brumado: UNEB/*Campus XX*, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução n.º 1351/2018, de 11 de outubro de 2018**. Autoriza a implantação e o funcionamento do Curso de Formação de Professores da Educação Básica – Graduação em Pedagogia (Licenciatura), em Parceria com a CAPES e o PARFOR na UNEB. Salvador: Conselho Universitário (CONSU), 2018. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/04/1351-consu-Res.-Curso-de-Pedagogia-PARFOR-Lajedo-e-Chorrocho.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução n.º 790/2010, de 02 de setembro de 2010**. Aprova o funcionamento do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (PARFOR) / Plataforma Freire no âmbito da Universidade do Estado da Bahia; Cria a autoriza o funcionamento dos cursos de graduação vinculados ao PARFOR. Salvador: Conselho Universitário (CONSU), 2010. Disponível em: https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-790_2010.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

VELOSO, Serena. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação completa 20 anos**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/1070-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil introdução histórica**. Brasília; Livro liber, 2007.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – PARFOR**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 87f. 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Cristina-19.04.17-6.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ZAIDAN, s.; REIS, d. a. f.; KAWASAKI, t. f. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CAMPUS VI – CAETITÉ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Senhor (a),

Primeiramente, gostaria de agradecer por ter aceitado o meu convite para participar do projeto de pesquisa “O PARFOR no DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado e as políticas públicas para a formação de professores em exercício no Brasil”. Sua participação se dará por meio da concessão de respostas para um questionário *online*. Esta ação tem o intuito primordial de obter dados para reflexão e discussão sobre o objeto da pesquisa, os quais possibilitarão a construção da Dissertação e do Produto Educacional que serão entregues ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS/UNEB.

Lucas dos Santos Porto
Pesquisador responsável

IDADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) participante:

Documento de Identidade N.º:

Sexo: () F () M

Data de Nascimento:

Cor/Raça: () Branca () Parda () Negra () Amarela () Indígena

Endereço:

Complemento:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone:

E-mail:

Formação acadêmica:

() Ensino Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Qual foi o seu tipo de vínculo com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade do Estado da Bahia – UNEB?

() Coordenador Geral do PARFOR/UNEB

Em qual período?

() Coordenador Geral de Curso

De qual curso? Em qual período?

() Coordenador Local de Curso

De qual curso? Em qual período?

() Diretor de Departamento da UNEB

Em qual período?

() Secretário de Educação Municipal

De qual município? Em qual período?

() Professor-formador

De qual curso? Em qual período? De qual componente curricular?

() Professor-aluno (estudante)

De qual curso? Em qual período?

II QUESTIONÁRIO

- 1) Para você, qual o papel do Estado na promoção do bem-estar social?
- 2) Para você, o que são as políticas públicas para a formação de professores em exercício? E qual a importância delas para a concretização de uma Educação eficaz e eficiente?
- 3) O que você tem a dizer sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR?
- 4) Como foi a sua experiência com o PARFOR?
- 5) Na sua opinião, quais os pontos positivos do PARFOR?
- 6) E quanto aos pontos negativos, você consegue descrevê-los?
- 7) Qual a contribuição do PARFOR para a sua formação pessoal e/ou profissional?
- 8) Para você, existe algo no PARFOR que precisa ser revisto?
- 9) Enquanto esteve ligado ao PARFOR, como se dava a sua relação com as demais instâncias do programa? Houve, por parte delas, o cumprimento das atribuições que estavam previstas nos documentos legais que regem o programa?
- 10) Por que você se vinculou ao PARFOR?
- 11) Quais as conquistas alcançadas com o PARFOR?

- 12) E os retrocessos do PARFOR, houve algum?
- 13) Você acredita que todas as demandas apresentadas ao PARFOR já foram atendidas?
- 14) Se ainda existirem demandas, você julga pertinente que o PARFOR continue em atividade?
- 15) Se, porventura, o governo federal decidir que não mais irá abrir turmas de cursos ligados ao PARFOR e, tampouco, lance outro programa similar em nível nacional, que solução você vislumbra, para que as demandas relacionadas à formação de docentes em exercício, ainda existentes no território de identidade Sertão Produtivo baiano, possam ser atendidas?
- 16) O público atendido pelo PARFOR, através da oferta de cursos de licenciaturas, deve continuar tendo acesso a iniciativas governamentais que lhes possibilitem alcançar novas formações, a exemplo de especialização, mestrado e doutorado destinados especificamente para eles?
- 17) Você julga que os investimentos feitos com o PARFOR foram válidos?
- 18) Na conjuntura política dos últimos anos, qual sua visão sobre os incentivos dados à formação inicial e/ou continuada dos docentes em exercício?
- 19) E em tempos passados, como era, para você, o apoio governamental dado à formação docente?
- 20) Levando-se em consideração os ditames legais sobre a formação docente, você acredita que os governos brasileiros têm trabalhado eficazmente para que tais dispositivos sejam seguidos?
- 21) Atualmente, em que você atua e quais foram as contribuições da sua experiência com o PARFOR, para que você ocupasse o lugar que hoje se encontra?
- 22) Sobre a UNEB, o que você tem a dizer desta instituição de ensino superior?
- 23) Na sua opinião, no caminho trilhado pela UNEB, ao longo de sua história, houve incentivo à formação de professores?
- 24) Se houve incentivo à formação de professores, como isso pode ser identificado na UNEB?
- 25) Você conheceu o programa REDE UNEB 2000, lançado pela UNEB no final dos anos 90? Se conheceu, poderia relatar um pouco do que você sabe sobre esse programa e qual a relação dele com o PARFOR?
- 26) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN contemporânea (Lei N.º 9.394/96) alcançou o objetivo previsto no Artigo 62, quando deixou claro que seria necessário que o profissional, para o ingresso no magistério, tivesse a formação mínima de nível superior, na modalidade de licenciatura plena?

- 27) Na sua opinião, os sujeitos atendidos pelo PARFOR, após conseguirem sua formação acadêmica, têm sido devidamente aproveitados pelas redes de ensino nas quais estão vinculados?
- 28) Se ocupasse uma posição decisória em alguma esfera de governo, quais seriam suas ações no tocante à busca pela melhoria da Educação no Brasil? Você acredita que uma boa Educação perpassa pela boa formação profissional dos docentes que atuam na Educação Básica?
- 29) Quais as contribuições do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XX* – Brumado ao longo do período em que você esteve ligado ao PARFOR/UNEB nas questões relativas ao bom andamento das atividades dos cursos de licenciaturas a ele vinculados?
- 30) Quais foram os maiores desafios enfrentados por você durante o período em que esteve vinculado ao PARFOR?
- 31) Na sua opinião, os locais nos quais funcionaram os cursos do PARFOR que você teve relação foram adequados para o bem-estar dos sujeitos atendidos pelo programa? Foram dados os recursos necessários ao bom andamento das atividades propostas pelos docentes aos estudantes?
- 32) Sabe-se que, para um bom funcionamento de uma instituição de ensino, a instalação de uma biblioteca é essencial. No caso dos cursos do PARFOR, houve a implantação de bibliotecas para amplo acesso dos estudantes e professores?
- 33) Sobre o corpo docente ligado aos cursos do PARFOR, os profissionais estavam devidamente habilitados para ministrarem aulas dos componentes curriculares, ou seja, tinham a qualificação/formação adequada?
- 34) A certificação (emissão de diplomas) dos professores-alunos formados em cursos do PARFOR ocorreu dentro dos prazos normalmente esperados ou houve demora? Se houve demora, você sabe o por quê?
- 35) Para finalizarmos, você tem algo mais a dizer sobre o PARFOR/UNEB e que não tenhamos abordado nesta entrevista?

Reitero os meus sinceros agradecimentos pela sua contribuição!