



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v10i19.170>

ARTIGOS

## Pesquisar e consolidar na região o conhecimento sobre a Formação de Professores: o duplo desafio do NEFOP

Leila Pio Mororó

**RESUMO:** O grupo de pesquisa Nefop (Núcleo de estudo, pesquisa e formação de professores) tem como missão promover estudos, pesquisas e desenvolver ações sobre e para a formação e o trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a consolidação da área de conhecimento no interior da Bahia. O grupo tem realizado pesquisas e eventos de extensão subsidiados por financiamento institucional interno e externo e em colaboração com outros grupos de pesquisa. Dentre as pesquisas realizadas pelo Núcleo, serão destacadas neste texto as relativas às políticas de formação de professores, com ênfase na avaliação dos programas especiais de formação desenvolvidos no país nas últimas duas décadas. A partir dessas pesquisas é possível afirmar que nas instituições de ensino superior envolvidas com essas ações predominam o imediatismo e o improvisado; que os órgãos gestores das políticas públicas, de maneira geral, não tem clareza quanto a suas atribuições no regime de colaboração, recaindo sobre os docentes as responsabilidades de se manterem em formação. Esses, por sua vez, se sentem satisfeitos com a certificação recebida e a valorização profissional e salarial dela decorrente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Grupo de Pesquisa. Política de Formação de Professores

## Research and consolidation of the knowledge on teacher training: the double NEFOP challenge

**ABSTRACT:** The research group Nefop (Center for study, research and teacher training), has like mission to promote studies, research and develop actions on and for training and teaching work, with the aim of contributing to the consolidation of research on the training of teachers in the interior of Bahia. The group has been developing research and extension events subsidized by internal and external institutional financing and in collaboration with other research groups. Among the research carried out by the Nucleus, this text will highlight those related to teacher education policies, with emphasis on the evaluation of the special training programs developed in the country in the last two decades. From these surveys it is possible to affirm that in the institutions of higher education involved with these actions, the immediacy and the improvisation predominate; that the governing bodies of public policies, in general, are not clear about their responsibilities in the collaboration regime, with the responsibility of teachers to remain in training. These, in turn, feel satisfied with the certification received and the resulting professional and salary valorization.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Research group. Teacher Education Policy

## INTRODUÇÃO

Criado no ano de 2008, o grupo de pesquisa Nefop (Núcleo de estudo, pesquisa e formação de professores), institucionalmente vinculado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, foi resultado do desdobramento do Grupo de Pesquisa Política Educacional e Prática Pedagógica vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, já desativado.

O Nefop tem como missão “Promover estudos, pesquisas e desenvolver ações sobre e para a formação e o trabalho docente”, e como objetivos: Desenvolver estudos e pesquisas sobre a formação e o trabalho docente; Reunir pesquisadores e interessados na área de formação de professores; Desenvolver ações de formação continuada de professores; Contribuir para a consolidação da pesquisa sobre formação de professores no interior da Bahia.

O grupo conta com a participação de pesquisadores diretamente envolvidos com pesquisas e atividades de formação de professores, de estudantes da graduação e da pós-graduação e de docentes vinculados as redes de educação básica. Atualmente o grupo se encontra credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no qual a líder é professora permanente. Outras pesquisadoras também estão credenciadas como professoras permanentes no quadro de docentes do Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

O Nefop tem seis linhas de pesquisa, a saber: 1. Avaliação de cursos e programas de formação de professores, cujo objetivo é o de desenvolver estudos de avaliação interna e externa de cursos e programas de formação de professores; 2. Formação Humana e Saúde, linha de pesquisa responsável por desenvolver estudos e pesquisa sobre a relação entre os diversos campos da saúde e sua relação com a formação dos sujeitos humanos; 3. Formação de Professores - currículos e práticas, a qual busca realizar estudos sobre os currículos de formação, analisando suas estruturas acadêmicas, políticas e teóricas a partir dos documentos escritos e das práticas; 4. Políticas Educacionais e Formação de Professores, cujo objetivo é desenvolver pesquisas sobre a política de formação de professores no Brasil e no exterior; 5. Tecnologias Educacionais e Formação de Professores, linha de pesquisa que agrega estudos cujo objetivo é o de avaliar e estudar a relação entre as tecnologias e a formação de professores dando ênfase à educação a distância; 6. Trabalho docente e desenvolvimento profissional, que busca analisar os processos de desenvolvimento profissional docente estabelecendo sua relação com o trabalho educativo.

O grupo tem realizado pesquisas com o financiamento interno da instituição a qual está vinculado, com o financiamento externo da Fapesb (Fundação de amparo a pesquisa na Bahia) e em colaboração com outros grupos de pesquisa.

Em relação aos aspectos metodológicos, dada a pluralidade de matrizes teóricas e epistemológicas dos pesquisadores que fazem parte do grupo de pesquisa, os tipos de pesquisas desenvolvidas tem variado. Porém, é possível perceber certa regularidade de opções relacionadas as linhas. Por exemplo, os estudos vinculados às linhas de avaliação de cursos e programas de formação, de políticas educacionais e a de trabalho docente, em geral, optam pelo tipo de pesquisa avaliativa, pesquisa bibliográfica ou pesquisa documental referenciados no Materialismo Histórico Dialético. As linhas de currículo e práticas e a de tecnologia educacional desenvolvem pesquisa ação e pesquisa etnográfica referenciadas nos paradigmas indiciário ou multirefencial.

O Nefop vem desenvolvendo bianualmente Colóquios Temáticos sobre Formação de Professores. São eventos de extensão destinados a reunir, apresentar e debater pesquisas realizadas sobre a formação de professores

na região do Centro-Sul da Bahia. A quinta versão do evento, que ocorreu em 2017, confirmou a tendência já apontada em 2015 quanto a ampliação da participação de pesquisadores da área de outras regiões da Bahia, do Brasil e até mesmo do exterior.

No estudo desenvolvido pelo grupo sobre os trabalhos apresentados nos quatro primeiros Colóquios Temáticos (MORORÓ; COUTO, 2017), foi possível observar uma melhora significativa da qualidade das pesquisas e dos textos apresentados para a avaliação, demonstrando amadurecimento dos estudos realizados na área na região.

O caminho metodológico utilizado para a realização do estudo dos trabalhos aprovados e apresentados nos Colóquios Temáticos constituiu-se da leitura dos resumos publicados nos anais do evento, organizando-os em três categorias principais de análise: objeto de estudo; tipo de pesquisa desenvolvida e indicativo de novas tendências para a área de conhecimento da formação de professores.

Como conclusão, o estudo apontou que, em relação aos objetos de estudo, os trabalhos trataram de aspectos históricos na área da formação de professores; da formação de professores nas diferentes modalidades (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos etc.), enfatizando nela a análise de sua relação com os campos das Tecnologias da Informação e Comunicação, da Diversidade Cultural, da construção da professoralidade, da pesquisa e da ética profissional.

Além desses objetos de estudo, os trabalhos também discutiram temas como: a formação de professores para a educação do campo (classes multisseriadas), a educação sexual, a formação continuada oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Educação Infantil, a Educação Universitária, Educação Profissional, Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), Educação a Distância (EAD), as políticas públicas de formação de professores, a prática pedagógica e a formação do pedagogo.

Em relação ao tipo de pesquisa desenvolvida, do total dos 90 trabalhos apresentados, 55 foram resultados de pesquisa empírica, 03 de pesquisas históricas, 16 de revisão de literatura e 16 apresentaram uma discussão teórica no campo da formação de professores. Nos primeiro e segundo Colóquios (2009 e 2011), 06 dos trabalhos analisados não especificam o tipo de suas pesquisas, indicando que se aproximam mais de relatos de experiências do que de resultados de pesquisas. Sobre o método de pesquisa utilizado, poucos são os trabalhos que o identifica. Em geral, são citados apenas os procedimentos utilizados. Nesse último caso, destaca o surgimento de procedimentos ainda pouco utilizados na pesquisa educacional, tais como: o uso de cartas, diários autobiográficos, grupo focal e portfólios. Quanto ao método de análise, os poucos que citaram, indicaram ter utilizado a análise de conteúdo, a análise do discurso e o paradigma indiciário.

Quanto as novas tendências na pesquisa sobre a formação de professores, foi possível notar que não se trata mais de discutir as concepções de formação inicial e continuada, mas de pensar o contexto mais amplo de sua realização, envolvendo as modalidades de ensino e estabelecendo relação com outros campos do conhecimento. Assim, entraram em pauta para a discussão na formação de professores temas emergentes tais como: a teoria Queer, a profissionalidade, a professoralidade, a avaliação de políticas públicas (tais como PIBID, Parfor, PNAIC etc.) que surgiram com as novas demandas sociais, políticas, econômicas, culturais, familiares etc. (MORORÓ; COUTO, 2017).

Os Colóquios Temáticos promovidos pelo Nefop tem sido, portanto, não só uma boa oportunidade de divulgação da produção do conhecimento na área como também um eficiente “espelho” para se verificar o que se tem pesquisado, isto é, quais os temas e abordagens mais valorizados na área e quais metodologias se tem privilegiado.

Dentre as pesquisas realizadas pelo Nefop, serão destacadas neste texto as relativas às políticas de formação de professores, com ênfase na avaliação dos programas especiais de formação desenvolvidos no país nas últimas décadas. Para tanto, reúne os resultados apontados pelas pesquisas coordenadas por Mororó (2009); Mororó (2013); Mororó e Couto (2015); Silva (2015); Villas-Boas (2017) e Andrade (2018).

O recorte nesses estudos se deu em virtude da escassez de pesquisas que avaliam esses programas e seus efeitos sobre a formação em oposição, porém, a influência crescente de seus modelos sobre os cursos de formação, denominados regular, no interior das instituições de ensino superior.

Este texto está estruturado em três partes. Na primeira é apresentada e discutida a base epistemológica adotada pelas pesquisas destacadas, seus fundamentos teóricos basilares e sua relação com os aspectos metodológicos centrais escolhidos para o desenvolvimento das pesquisas. Na segunda parte são discutidos os principais resultados das pesquisas selecionadas.

Por fim, as considerações finais enfatizam algumas das descobertas do Nefop em relação a política pública para formação de professores com destaque nela aos programas especiais de formação desenvolvidos no país após 1996.

## 1 OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA POR SUAS CONTRADIÇÕES

Apesar de ser a formação de professores em nível superior uma luta antiga dos movimentos educacionais, a sua expansão no atual contexto (em função da necessidade de um cumprimento legal, fruto também da corrida nacional pela incorporação de padrões internacionais de qualidade), não corresponde ao desejo amadurecido no interior das lutas sociais, pois, tal como já apontava Freitas em 1999,

*A luta pela igualdade das condições de formação, que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado, está em contradição com as – e em oposição frontal às – políticas atuais que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se configura como um dever dos sujeitos e um direito do estado. (FREITAS, 1999, p. 29 – grifo original)*

Ou seja, a igualdade de oportunidades propagada pelo ideário das políticas de formação dos professores das redes públicas através de programas especiais e provisórios pode estar mascarando, com o seu discurso (pseudo) democrático e sua busca pelos índices estatísticos, a desigualdade na formação, naturalizando a existência de uma dualidade no modelo de formação de professores (FREITAS, 2003; MORORÓ, 2005; BELLO, 2008; Bello e Bueno, 2012), tanto no âmbito das formulações das políticas públicas quanto em seu *modus operandi* no interior das instituições de ensino superior: por um lado a formação presencial, com carga horária mais longa, centrada no conhecimento teórico e sob o rígido controle dos trâmites institucionais nos cursos regulares destinados a formar os novos professores; por outro lado uma formação à distância, semi-presencial ou modular, com carga horária menor, centrada no conhecimento prático e coordenada por setores paralelos, que não os tradicionais das instituições, destinados à formação dos professores que já estão atuando nas redes públicas de educação básica.

No estado da Bahia, o caráter contraditório e ambíguo do papel do Estado na constituição da política de formação de professores tomou proporções alarmantes dada às condições históricas da relação entre o projeto educacional do estado, os poderes hegemônicos da região e o consequente número elevado de funções docentes nas redes públicas de ensino ocupadas por docentes sem a formação em nível superior.

Compreender essas contradições tem sido o objetivo que aproxima as pesquisas desenvolvidas pelo Nefop que avaliam os programas especiais de formação desenvolvidos no país nas últimas décadas.

Para tanto, partem do pressuposto de que a formação de professores é também uma expressão da organização da sociedade capitalista, e que a realidade na qual ela se situa é um todo estruturado em desenvolvimento, em permanente transformação, que existe independentemente de nossa consciência, mas cuja aproximação efetiva dela e sua apreensão pela consciência é possível por aproximações sucessivas em todas as suas particularidades. As pesquisas fazem, portanto, uma clara opção teórica/metodológica pelo Materialismo Histórico Dialético, buscando sempre referências dos autores que trabalham nesse mesmo eixo epistemológico.

Nessa perspectiva, a contradição é considerada o motor de toda transformação. E ela é interna, inovadora e revela a unidade os contrários.

A dialética considera, pois, como essencial, a descoberta das contradições internas, inerentes ao processo estudado, que são as únicas que levam à compreensão da especificidade desse processo. (POLITZER, 1972, p. 71)

Todo movimento é consequência de uma luta de contrário, e essa luta é interna e não exterior ao movimento, é a sua própria essência: “E isso acontece com toda realidade; se ela muda, é por ser, em essência, ao mesmo tempo, ela própria a outra coisa, diferente dela.” (POLITZER, 1962, p. 71). Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade (CURY, 1987, p. 30).

Em determinadas condições, os contrários se opõem uns aos outros, sendo, por outro lado, reciprocamente ligados, interpenetrando-se, influenciando-se mutuamente, sendo interdependentes. Os contrários, portanto, se combatem, mas são inseparáveis, de forma que não será possível mudar um e o outro permanecer imutável. Essa ligação recíproca dos contrários assume sentido particularmente importante quando, em um dado momento do processo, os contrários se convertem um no outro, quando a ligação recíproca, em determinadas condições, torna-se transformação recíproca, produzindo-se, portanto, a mudança qualitativa.

Entretanto, segundo Cheptulin (1982, p. 238), apesar da luta entre os contrários (que, reciprocamente, se excluem) ser absoluta, como absoluto é o movimento, a unidade entre os contrários é sempre condicionada, temporária, passageira, relativa, aparecendo em certas condições apropriadas e sendo substituída por nova unidade em decorrência do desenvolvimento da ‘luta’ dos contrários que a constituem. Todo o processo, portanto, seja ele natural ou social, explica-se pela contradição, que irá subsistir, mesmo que muitas vezes não manifesta, enquanto durar o processo.

Especificamente em relação aos processos que constituem a realidade social, esses só podem ser explicados senão pela contradição. A própria formação da sociedade humana, como produto qualitativamente novo da realidade, tem sua origem na luta entre a natureza e o homem, cujo conteúdo concreto é, segundo Marx (1987), o trabalho que, ao mesmo tempo, transforma a natureza e transforma o próprio homem. Pelo trabalho, historicamente, o homem humaniza-se e também é pelo trabalho alienado que o homem é desapropriado de sua humanidade. O trabalho, portanto, ocupa o centro da humanização do ser humano e é pelo trabalho, atividade vital humana, que garante a sua vivência e a perpetuação de toda a sociedade.

O trabalho, porém, foi adquirindo aspectos particulares através da história e no momento histórico da hegemonia da produção capitalista, e do conseqüente surgimento de duas classes fundamentais (o produtor

– trabalhador - e os meios de produção) que estabelecem entre si relações antagônicas de dominação e subordinação, a divisão social do trabalho assume a forma da separação entre o motivo da atividade e as ações em si. O trabalho fragmenta-se e o trabalhador, diante desse trabalho fragmentado, desumaniza-se, perde a possibilidade tanto de dominar o processo de produção como também de tornar-se ser humano pelo trabalho. Desta forma, o trabalho apresenta-se não como uma maneira de realização e de produção humana e sim como um meio de garantir a subsistência.

Segundo Marx (1987), na sociedade capitalista, o trabalho como *work* (trabalho voltado para objetivações enriquecedoras do indivíduo e do gênero humano) converte-se em *labour* (trabalho alienado, execução). O trabalho como *labour*, tornando-se estranho ao trabalhador, isto é, apenas como maneira de satisfação de outras necessidades estranhas ao trabalho, passa a depender do salário, visando apenas a sua sobrevivência, a satisfação das necessidades imediatas relativas ao seu cotidiano.

Tanto a atividade de trabalho quanto seu produto apresentam-se ao trabalhador como estranhos ao seu ser individual. A objetivação pelo trabalho, ao invés de ter a característica de realização do indivíduo, assume a característica de uma atividade que o desrealiza e o empobrece. Ele se aliena do produto de seu trabalho. (OLIVEIRA, 1996, p. 82)

Especificamente em relação ao trabalho educativo, como trabalho imaterial, cujo produto não é separável do ato de produção (MARX, 1987), ele só pode ser transformado em mercadoria de modo limitado e periférico (SAVIANI, 1991). O processo de trabalho educativo, portanto, não envolve a produção de valor diretamente, de maneira que também não obedece às mesmas determinações do processo de trabalho diretamente produtivo, não se objetivando completamente e deixando margem para a autonomia no seu desenvolvimento.

O professor possui ainda uma margem relativamente grande de autonomia no desenvolvimento do seu trabalho docente, selecionando os procedimentos pedagógicos adequados às necessidades, interesses e dificuldades de seus alunos. O que, de certa forma, dificulta o controle direto sobre o seu trabalho. Entretanto, segundo Basso (1994, p. 23), o controle pretendido do trabalho docente pode efetivar-se através da formação do professor.

Uma formação aligeirada, centrada nos aspectos mais imediatos da ação pedagógica e sem aprofundamento teórico/metodológico, aliada a condições de trabalho desfavoráveis (excesso de carga horária, muitos alunos por turma, salários baixos, violência etc.) reduz o grau de autonomia docente no desenvolvimento de sua atividade submetendo-o às circunstâncias de alienação.

Está identificada a unidade entre os contrários na formação de professores em decorrência do desenvolvimento da luta que a constitui no modelo de sociedade capitalista em vigência. Ao mesmo tempo em que a formação como direito do sujeito e dever do Estado se efetiva como política pública também está a serviço do modelo de sociedade que pretende assumir o controle do trabalho docente, alienando-o, transformando o que deveria promover pleno desenvolvimento de suas capacidades em mera satisfação de necessidades imediatas. Não se trata de mera coincidência, portanto, encontrar como impactos mais expressivos do Parfor a satisfação com a mudança do status a partir do título de graduação recebido ou o aumento do salário e nenhuma referência às mudanças no desenvolvimento da prática pedagógica.

Quanto ao tipo de pesquisa mais utilizado pelo Nefop nos estudos que estão destacados neste texto esse tem sido a Pesquisa avaliativa a qual, segundo Mororó (2017, p. 56), tem sua origem a partir da ampliação

das políticas públicas de bem estar social e a necessidade de se verificar a abrangência, eficiência e efetividade das ações do Estado.

Como tipo de pesquisa, a avaliação pode ter como uma de suas finalidades a de investigar o impacto (ou o efeito) de políticas públicas e/ou os resultados mais amplos das ações de governos e instituições. Três resultados básicos são esperados em uma pesquisa avaliativa: 1- levantar dados que impõem juízos sobre mérito e valor do programa ou atividade avaliada; 2- comprovar a extensão e o grau das suas conquistas; 3- promover conhecimento dos fatos associados aos seus resultados (MORORÓ, 2017, p. 60-61).

Assim sendo,

a avaliação política das políticas públicas implica atribuir valor às suas consequências, ao aparato institucional onde as políticas ocorrem e aos próprios atos que pretendem modificar seu conteúdo, implicando, portanto, a definição de critérios (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 75).

Segundo Belloni (2000), do ponto de vista metodológico, uma pesquisa de avaliação deve contemplar: os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados histórica e socialmente contextualizados.

Desta forma, os procedimentos de investigação mais utilizados pelo grupo tem sido a análise documental, os questionários e as entrevistas, a depender dos objetivos específicos que foram definidos para cada pesquisa.

## **2 DO PROVISÓRIO À CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO DE FORMAÇÃO? OS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A formação de professores se expandiu e tomou centralidade nos investimentos públicos a partir da aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996. Dois movimentos contrários, e contraditórios, determinaram essa centralidade: um deles, a partir da abertura democrática, ganhou poder de luta e, conseqüentemente, conseguiu inserir a formação como um dos mecanismos importantes para a valorização da profissão docente; o outro movimento, gerado pelo modelo de mundo globalizado e economicamente competitivo imposto aos países periféricos, reivindicou a formação de professores como um dos instrumentos principais para se alcançar uma educação de “qualidade”<sup>1</sup>.

Nesse cenário, a LDB, em seu artigo 62, estabeleceu a formação mínima para docentes da educação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e nas disposições transitórias estabeleceu como prazo máximo para a aquisição desse nível o final da Década da Educação<sup>2</sup>, o que provocou a expansão da oferta de formação inicial através de programas especiais para os professores da Educação Básica que já atuavam nas redes públicas de ensino, principalmente a partir da aprovação da Lei 9.424 de 1997, que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, a qual permitia que nos primeiros cinco anos de vigência, parte dos recursos da parcela de 60% do Fundo, destinado a remuneração, pudesse ser aplicado na formação de professores leigos do ensino fundamental.

Pesquisa de avaliação dos programas desenvolvidos nas universidades estaduais baianas (MORORÓ, 2009) demonstra que um dos grandes problemas gerados por esse mecanismo de financiamento da formação

1 Termo esse associado a aquisição de resultados quantitativos nos testes padronizados.

2 Década da Educação: período de dez anos a partir de 20 de dezembro de 1996, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

foi o da utilização indevida de verbas da educação básica no ensino superior, inclusive com prejuízo para os professores do ensino fundamental, que tiveram seus salários “congelados” por muitas prefeituras que alegavam a impossibilidade de dar aumentos ou fazer os ajustes salariais necessários já que precisavam custear os cursos de licenciatura dos professores.

Com o final do prazo dos cinco anos, as dificuldades de estabelecimento de convênios entre as redes públicas (principalmente as municipais) e as instituições de ensino superior se tornaram maiores. Essa situação, aliada ao crescimento da oferta de cursos a distancia oferecidos por instituições privadas, levou algumas prefeituras a incentivarem os seus professores a obterem a graduação através desses cursos.

Fundamentada na Pesquisa Avaliativa, e utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise documental, o questionário e a entrevista, essa pesquisa apontou que, apesar da variedade de propostas curriculares e de formas de funcionamento dos cursos nas diferentes universidades estaduais, os mesmos apresentavam em comum a noção de aproveitamento da experiência para justificar a diminuição da carga horária presencial do curso, além de uma carga horária de atividades práticas extensa. Quanto ao aspecto financeiro, esses cursos eram oferecidos mediante convênios com as prefeituras municipais, as quais, entre outros encargos, assumiam o pagamento de pró-labore aos docentes das instituições de ensino superior.

Como impacto mais significativo sobre o professor formado, a pesquisa indicou que, em comum entre os programas desenvolvido pelas quatro universidades estaduais da Bahia avaliadas, existia a elevação da autoestima dos cursistas e a reconfiguração de suas atividades pedagógicas em sala de aula, tornando-as mais dinâmicas. Nenhuma das universidades, porém, promovia ações de avaliação ou de acompanhamento de seus programas, o que reforçava em seu interior forte resistência dos vários segmentos da comunidade universitária aos cursos e seus alunos. Do ponto de vista dos municípios, apesar de serem eles os que, naquele momento, arcavam com todas as despesas da formação, poucos foram os que cumpriram os acordos assinados com as universidades sobre a necessidade de liberação parcial dos professores para o estudo, levando-os a uma sobrecarga de atividades.

A partir do segundo mandato do Presidente Lula (2007-2011) com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no qual, em um conjunto de 30 ações duas se referem a questão docente (Formação e valorização), e de seu programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece como uma de suas diretrizes a instituição ou a adesão através do regime de colaboração de programas especiais de formação, a união passou paulatinamente a assumir a responsabilidade pela formação inicial de professores das redes públicas da educação básica. A Capes (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) criou uma Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e passou a atuar na indução da formação inicial de professores da Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação. Essa situação da Capes começou a se delinear em 2007, mas só foi regulamentada em 2009, através do Decreto 6.755 que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Entre os desdobramentos mais relevantes dessa Política está o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor. Como plano emergencial destinado a oferecer cursos de graduação de primeira ou segunda licenciaturas ou ainda cursos de formação pedagógica, o Parfor teve como finalidade inicial a de favorecer a formação de 330 (trezentos e trinta) mil professores que, a época de seu lançamento, estavam atuando nas escolas públicas das redes de educação básica sem a formação mínima adequada, a saber a graduação em cursos de licenciatura na área de atuação.

Embora seja uma ação política de natureza emergencial, o Parfor, prestes a completar uma década em 2019, já pode ser considerado um dos planos com maior longevidade e maior capacidade de interiorização do país. Segundo o relatório divulgado pela Capes em 2013, dos cursos que foram implantados entre os anos de 2009 a 2013, um total de 70.220 (83,85%) matrículas foram realizadas em turmas sediadas em 422 municípios e 11.377 (16,15%) nas capitais, o que reforça a noção de inserção do programa no interior do País. Do total de matriculados, 53,16% eram alunos das instituições públicas federais, 40,57% das instituições públicas estaduais, 5,99% das instituições privadas sem fins lucrativos e 0,28% das municipais. O que significa que mais de 90% dos alunos do Parfor são (ou serão) egressos de instituições públicas do ensino superior.

Em que pese o seu alcance e os percentuais surpreendentes, se esses forem considerados em comparação com os números das pretensões originais, o Parfor, ao final do que seria o seu tempo final de investimento na formação inicial (2014), ainda estava longe de alcançar seus objetivos. Dos 330 mil docentes que deveriam ser formados pelo plano, e das 244.065 vagas oferecidas, em 2013, apenas 70 mil haviam sido preenchidas. Da previsão de investimento de 1 bilhão de reais entre os anos de 2010 a 2014, apenas um pouco mais da metade desse valor (R\$ 529.111.71,35) foi investido na formação inicial de professores das redes pública de ensino da educação básica.

Na adesão ao Parfor, o número indicado de docentes para formação inicial no estado da Bahia foi o maior entre os propostos pelos outros estados brasileiros que aderiram ao Plano. Isto porque, em 2007, segundo o Educacenso (INEP, 2007), a Bahia encabeçava a lista dos estados com o maior percentual de docentes ocupando funções sem a formação adequada (78,8%). O Plano Estratégico de Formação de Professores na Bahia, desta forma, previu a formação de 66 mil docentes das redes públicas de ensino, desses, 40 mil seriam formados através de cursos presenciais vinculados a programas especiais. Entretanto, em que pese o esforço conjunto do estado e das instituições públicas de ensino superior envolvidas, em 2013, apenas cerca de 12 mil docentes tinham concluído ou estavam frequentando as 33 mil vagas presenciais efetivamente oferecidas. Um número, portanto, muito abaixo do planejado, revelando dados igualmente preocupantes: a evasão nos cursos iniciados e a baixa adesão às novas ofertas. As causas da baixa adesão pelos docentes da educação básica não foram devidamente esclarecidas, mas as pesquisas tem apontado que a situação de terem que acumular os estudos com a jornada de trabalho, sobrecarregando-os, já apontada como problemática nos programas especiais de formação que antecederam ao Parfor, foi mantida. Prefeituras e o estado têm tido dificuldades em prescindir da presença de seus docentes em formação das escolas, considerando também inviável a redução da jornada de trabalho dos mesmos durante sua frequência aos cursos.

A pesquisa realizada pelo Nefop, coordenada por Mororó (2013), que buscou analisar a implementação do Parfor em seis instituições públicas de ensino superior (Ipes) da Bahia verificou que as secretarias de educação, principalmente as municipais, que validavam a inscrição de seus docentes nos cursos do Parfor, de maneira geral, não compreendiam qual seriam as suas atribuições a respeito da formação de seus docentes no regime de colaboração estabelecido. Também não contavam com qualquer tipo de apoio por parte da união, coordenadora nacional da política de formação, para reverter tal situação. Segundo os coordenadores institucionais do Parfor das Ipes estudadas, em alguns municípios para que a validação das inscrições de seus professores no Parfor se efetivasse os gestores municipais exigiam “submissão” por parte dos mesmos, não admitindo qualquer tipo de oposição. Da mesma forma, a partir da autorização da Capes para que professores contratados (temporários) também pudessem ter suas inscrições validadas nos cursos do Parfor, o número de candidatos que não conseguiam comprovar experiência docente em sala de aula, apesar de estarem inscritos no Censo da Educação, aumentou a cada nova turma enquanto o número de professores efetivos diminuiu (MORORÓ; SILVA, 2015). Como exemplo dessa situação, em 2016, em uma

das turmas de uma das instituições, dos 25 alunos matriculados, 24 não eram professores efetivos da rede municipal e sim contratados.

A pesquisa também demonstrou que no Fórum Estadual de Formação de Professores da Bahia, um outro desdobramento importante da Política Nacional de Formação de Professores de 2009, as discussões políticas foram substituídas pela discussão pouco sistematizada a respeito dos problemas referentes ao desenvolvimento do Parfor. Com isso, o Fórum reduziu o seu papel de articulador ao mesmo tempo em que fortaleceu o Instituto Anísio Teixeira - IAT (fundação vinculada à Secretaria Estadual de Educação) como instância hegemônica de decisões sobre a formação de professores do estado da Bahia.

Enquanto isso, continuou recaindo sobre os docentes em formação a responsabilidade de “negociar” com as instâncias mais próximas o seu direito, e a oportunidade que se vislumbra provisória, à formação bem como os custos dela decorrentes. Tal situação, como irá concluir a pesquisadora, impactava diretamente a efetivação de um dos principais eixos da política vigente que era o de assumir a formação como uma política e, assim sendo, um dever do Estado e como um direito do professor.

Buscando investigar a implementação do Parfor a partir do regime de colaboração, analisando os processos dialógicos e suas contradições na materialização dessa ação no estado da Bahia, a pesquisa desenvolvida por Silva (2015) tomou como unidade de análise o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá no estado da Bahia. O estudo evidenciou que o processo de implementação do Parfor foi extremamente conflituoso, consequência, principalmente, da coordenação confusa exercida pela Capes. Para o pesquisador, nesse contexto, municípios e professores tem sido os mais penalizados. No local escolhido para a realização da pesquisa, por exemplo, coube aos municípios, diante das dificuldades que enfrentavam, tencionar os pretensos parceiros para o estabelecimento de diálogo e acordos a fim de garantir a formação aos seus professores.

A pesquisa de Silva (2015) trouxe elementos importantes para compreender o regime de colaboração no desenvolvimento da política de formação de professores, porém com conclusões perfeitamente aplicáveis às demais políticas educacionais que se efetivam no âmbito municipal. Dada as características financeira da grande maioria dos municípios brasileiros, não se pode, segundo o pesquisador, continuar delegando aos municípios contrapartidas financeiras para garantir questões vinculadas à logística de funcionamento dos cursos do Parfor que acontecem fora das sedes das Ipes. A União, como ente federado que mais arrecada, precisaria estender sua responsabilidade apoiando financeiramente os municípios, esses quase sempre sem recursos suficientes para a implantação da política de formação.

Analisando especificamente o Parfor em uma instituição de ensino superior pública, Villas-Boas (2017) vai identificar que, mesmo tendo sido abertas várias turmas dos cursos por anos seguidos, o vínculo de mais da metade do corpo docente desses cursos é provisório, revelando uma alta rotatividade de professores. Tal situação foi considerada pelos coordenadores dos cursos entrevistados pela pesquisadora como um fator negativo do Parfor, pois isso dificultaria a identificação do professor com o curso e sua relação com os alunos, uma vez que, diferentemente dos alunos dos cursos de graduação regular, esses precisariam ser considerados em sua especificidade de docente da educação básica em formação. Outro aspecto revelado pela pesquisa em relação ao corpo docente dos cursos pelo Parfor na instituição estudada foi a necessidade de contratação de docentes externos (de outras instituições públicas e também particulares) e de pós-graduandos, principalmente mestrandos, para assumirem disciplinas nos cursos. Como essa contratação não gera nenhum vínculo institucional, pois se dá através do pagamento de bolsas pelo FNDE/Capes, em

alguns casos, isso provocou problemas tanto no registro acadêmico das aulas e das avaliações dos alunos quanto nas frustradas tentativas por parte dos coordenadores dos cursos de estabelecerem uma dinâmica institucional de gestão colegiada, tal como acontece nos cursos regulares.

Por outro lado, os docentes, quando questionados a respeito do que consideravam como pontos fracos do programa, responderam que faltou discussão pedagógica com o corpo docente, que não tiveram orientação insuficiente sobre os objetivos do curso; que o planejamento das disciplinas aconteciam de maneira individualizada; que não se reuniam para avaliar os cursos, e que houve dificuldade de articulação, planejamento e avaliação dos docentes dos cursos (VILLAS-BOAS, 2017, p. 58). Esses dados sugerem uma situação bastante controversa, pois ao mesmo tempo em que os coordenadores alegaram suas dificuldades em estabelecer uma gestão colegiada, os docentes registraram sua necessidade de encontros coletivos para discussão de questões fundamentais do programa e do próprio processo formativo.

Quanto aos discentes, Mororó e Couto (2015) afirmam que, além das dificuldades relativas ao fato de precisarem conciliar os estudos com suas atividades de trabalho, arcando, muitas vezes, com a despesa referente à sua formação, os alunos do Parfor já não são pessoas tão jovens e estão afastados da dinâmica de estudo há muito tempo. Segundo as autoras, o esforço pessoal e a percepção de que são capazes de vencer resulta no aumento da autoconfiança, da autoestima e fazem com que se sintam especiais por estarem na universidade.

Andrade (2018) identificou essa mesma situação e, o que é mais interessante, de forma indistinta entre os alunos que já se graduaram e os que ainda estão em formação. A pesquisa demonstrou que os docentes, de um modo geral, se sentem satisfeitos pela oportunidade de cursarem uma graduação em instituições públicas, de conquistarem a certificação desejada e de, a partir dela, ampliarem seus ganhos salariais e atividades profissionais.

A pesquisa de Andrade (2018) questiona a permanência desses impactos da formação uma vez encerrado o processo formativo, pois além dos egressos pesquisados não atuarem em sala de aula, mas sim estarem ocupando cargos de gestão em seus municípios, nas entrevistas realizadas não houve referências às mudanças na prática pedagógica proporcionadas pelo curso.

Esse estudo apontou, porém, que os formadores no âmbito do Parfor possuem uma confiança muito grande nos impactos da formação oferecida sobre a prática pedagógica desses docentes. Impactos esses demonstrados, segundo eles, pelas mudanças que observam nos alunos durante o curso. Esse otimismo entre os formadores já havia sido identificado nas pesquisas de Mororó (2005) e de Villas-Boas (2017), indicando um interessante objeto de pesquisa (e ainda pouco explorado) que é o dos formadores de professores dentro desses programas especiais de formação.

Tais conclusões tem levado o Nefop a questionar se a formação proporcionada pelo Parfor tem efetivamente modificado os sentidos quanto ao trabalho docente e a escola, provocando, assim, transformações na direção do que seria o significado da formação de professores na perspectiva de uma formação emancipadora do ser humano e comprometida com a emancipação das crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam a escola pública brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas realizadas pelo Nefop sobre os programas especiais de formação inicial de professores até então concluídas é possível afirmar que, em relação à formação de professores dos docentes das redes públicas de ensino, o tempo e a experiência acumulados pelas instituições de ensino superior na formação de professores ainda não proporcionaram ações amadurecidas. Apesar de seu envolvimento com o Parfor, por exemplo, ser motivado pelo compromisso com a formação dos professores das redes públicas de ensino, não se tem claro que tipo de formação deve-se proporcionar, nem as medidas de envolvimento institucional com ela. Predomina, portanto, o imediatismo nas tomadas de decisões e o imprevisto diante dos problemas.

Em relação aos órgãos gestores das políticas públicas (secretarias de educação, principalmente as municipais, Mec/Capes), de maneira geral, não tem claro a respeito de suas atribuições nas definições do regime de colaboração. Na Bahia, também o espaço de planejamento, articulação e controle social da política (o Fórum Estadual) se diluiu, reduzindo o seu papel e fortalecendo a secretaria estadual de educação como instância decisória sobre a formação de professores do estado.

Enquanto isso, continua recaindo sobre os docentes tanto a responsabilidade financeira de sua formação, quanto a responsabilidade de negociar com as instâncias mais próximas o seu direito de formação e o de ter tempo e condições dignas para estudar.

No contexto da sociedade capitalista a formação, por si mesma, não pode dirigir transformações na realidade material, mas, contraditoriamente, ela pode (como possibilidade), como mediadora, proporcionar as condições necessárias, mas não suficientes, para potencializar as possibilidades de desenvolvimento da consciência da realidade e dos conflitos que permeiam a prática educativa.

Por essa possibilidade mediadora é que os resultados apontados por esses estudos ao mesmo tempo em que nega o modelo de formação que, tendo como objetivo qualificar um grande número de professores em menos tempo no nível superior, mantêm a situação de dependência desses docentes não promovendo as possibilidades de ruptura com as formas de trabalho alienado, também busca reforçar a importância da formação docente.

Como, então, harmonizar trabalho e estudo dos professores que estão fazendo a sua formação inicial em serviço sem reduzir o aspecto formativo à experiência individual, particularizada? Como as IPES podem garantir a manutenção de sua própria autonomia a fim de concretizar um trabalho que humanize dentro de um contexto caracterizado pelo emergencial e transitório? Como o Fórum pode superar a condição de uma "gestão técnica" por ações políticas que provoquem transformações na formação de professores do estado da Bahia? São questões que os estudos impõe e que incitam a continuar estudando a temática, ao mesmo tempo em que, através da divulgação dos resultados dessas investigações, provoca o debate e exerce a crítica sobre a política de formação de professores no país.

O Nefop tem, sem dúvida, cumprindo com o que se propõe, isto é, tem conseguido realizar estudos e pesquisas sobre a formação de professores, reunindo pesquisadores e interessados na área, contribuindo, assim, para a consolidação da pesquisa sobre formação de professores no interior da Bahia. Trata-se de um grupo de pesquisa jovem, mas que já apresenta características de uma consolidação.

Entretanto, vale salientar, por melhores que sejam seus objetivos, por maiores que sejam os esforços de seus componentes, sem uma política de pesquisa na área que contemple não apenas uma agenda que possa contar com maiores recursos, mas também com uma redistribuição mais equitativa, do ponto de vista regional, dos recursos já existentes, a consolidação, que ora desponta, torna-se ameaçada pela impossibilidade de se participar de redes, de promover publicações mais qualificadas e de expandir os limites das pesquisas planejadas.

Recordando Zeichner (2009, p. 15), quando esse se refere à pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos da América, “dada a importância da qualidade dos professores no discurso atual sobre reforma educacional [...] e a necessidade de evidências empíricas sólidas, é urgentemente necessário um programa de pesquisa competente sobre formação docente e que seja bem financiado.” Entende-se, portanto, que essa é uma discussão urgente a ser feita por todos os grupos de pesquisa sobre Formação de Professores. Mas mais urgente ainda para os grupos de pesquisa que, como o Nefop, tem a tarefa de ‘desbravar’ o debate sobre a formação de professores (nos enfoques delimitados por ele) onde hoje se encontra situado.

## REFERENCIAS

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

BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um estudo a partir do ensino de história*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP: 1994.

BELLO, Isabel Melero.; BUENO, Belmira Oiveira. Programas especiais de formação de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. *Arquivos analíticos de Políticas educativas*, 18, 2012.

BELLO, Isabel Melero.. Programas especiais de formação de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático à ações regulatórias. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008. Caxambú, MG. *Anais...*, Caxambú, MG, 2008.

BELLONI, Isaura. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo, Cortez, 2000.

CAPES/DEB. Relatório de Gestão – PARFOR, 2009-2013. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acessado em 17 de janeiro de 2018.

CHEPTULI, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo, SP. Editora Alfa-Omega, 1982.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª edição. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. São Paulo: IDESP, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. vol. 24, nº 85, dez 2003.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, n. 68, 1999. p. 17-44.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1987.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. O colóquio temático Formação de Professores: indícios de sua contribuição para a produção do conhecimento na área. In: *Crise, Conflitos e Conhecimento no Mundo Contemporâneo*. 1 ed. Campinas: Librum Editora, 2017, p. 67-87.2017

\_\_\_\_\_. As condições de formação do professor-discente do Parfor na Bahia. *Horizontes* (EDUSF), v. 33, p. 29-38, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.121>

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Renê. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. *Revista Práxis Educacional*. v. 11, n. 20, set./dez. 2015. p. 189-208. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5280/5061>>

MORORÓ, Leila Pio. Pesquisa avaliativa e política de formação de professores: considerações metodológicas. In: *Notas teórico-metodológicas de pesquisa em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus, Ba: Editus, 2017. p. 55-74.

\_\_\_\_\_. A expansão da formação em serviço de professores no Brasil: a implantação do PARFOR na Bahia. *Anais...* In: X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 2013, Vitória da Conquista, Ba. Produção do Conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos. Vitória da Conquista: Ediesb, 2013. v. 1. p. 01-15.

\_\_\_\_\_. Velhos problemas, novas soluções? A Formação de Professores na Bahia. *Anais...* In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindoia, SP, 2009. Formação de Professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. *Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem*. 2005. 139 p. Tese de doutorado. UFSCar. São Carlos, SP, 2005.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, Autores Associados, 1996.

POLITZER, Georges. *Princípios Fundamentais de Filosofia*. Tradução de João Cunha Andrade. Ed. Fulgor: São Paulo, 1972.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Renê. *Contradições na articulação dos entes federados para implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-Rene-Silva.pdf>>

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

ZEICHNER, Kenneth M.; ANTUNES, Cristina. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente*. V. 1, N. 1. Ago./Dez., 2009. p. 13-40. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/3/2>>

