

Formação Emergencial de Professores: o Parfor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Emergency Teacher Training: Parfor at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Formación emergencial de Profesores: el Parfor en la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

*Afonso Rangel Luz*¹

*Leila Pio Mororó*²

Resumo

O Parfor foi um programa emergencial e provisório lançado em 2009 pelo Governo Federal, inserido na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009. Na presente pesquisa, foi investigado a implementação do Parfor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A pesquisa tem como método o Materialismo Histórico-Dialético, além disso, foram usados como instrumentos de coleta dos dados, a análise documental, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do Parfor e questionário com os docentes dos cursos desenvolvidos pelo plano. Os resultados apontaram que a implementação do Parfor foi eivada de desafios, seja pela não aceitação do Programa por professores da UFRB do Centro de Formação de Professores (CFP); seja pela fragilidade na efetivação do Regime de Colaboração. Assim, a gestão colegiada entre a equipe do programa, foi vista como uma forma de superar os desafios advindos da implementação do Parfor.

Palavras-chave: Parfor; Formação de Professores; UFRB.

Abstract

Parfor was an emergency and provisional program that had its beginning in 2009 by the Federal Government, due to the approval of the National Policy on Education for Teachership Professionals in Basic Education through the Decree nº 6.755/2009. On this research the Parfor's implementation at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) have been investigated. The method we used on this research was the Historical-Dialectical Materialism, furthermore, as instruments for data collection, document analysis, semi-structured interviews with the Parfor's coordinators as well as a questionnaire for the courses' Professors were applied. The results showed us that the PARFOR's implementation was riddled with challenges, either due to the non-acceptance of the Brazilian Program by UFRB Professors, from the Teacher Training Center (CFP), or the weakness on implementing the Collaboration Regime. Thus, the collegiate management among the program's staff was seen as a way to overcome the challenges arising from the Parfor's implementation.

Keywords: Parfor; Teacher Training; UFRB.

Resumen

El Parfor fue un programa emergencial y provisional lanzado en 2009 por el Gobierno Federal, insertado en la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica, mediante el Decreto nº 6.755/2009. En el presente estudio, se investigó la implementación del Parfor en la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). La investigación tiene como método el

¹ UESB, Vitória da Conquista/BA – Brasil. E-mail: afonso_rangeluz@outlook.com. OCID: [0009-0006-7023-7822](https://orcid.org/0009-0006-7023-7822).

² UESB, Vitória da Conquista/BA – Brasil. E-mail: lpmororo@yahoo.com.br. ORCID: [0000-0001-9074-5257](https://orcid.org/0000-0001-9074-5257).

Materialismo Histórico-Dialético, además, se utilizó como instrumentos de recolección de datos el análisis documental, entrevistas semiestructuradas a coordinadores del Parfor y cuestionario a profesores de los cursos desarrollados por el plan. Los resultados apuntaron que la implementación del Parfor estuvo plagada de desafíos, sea por la no aceptación del Programa por profesores de la UFRB del Centro de Formación de Profesores (CFP); sea por la fragilidad en la efectividad del Régimen de Colaboración. Así, la gestión colegiada entre el equipo del programa se vio como una forma de superar los desafíos derivados de la implementación del Parfor.

Palabras clave: Parfor; Formación de profesores; UFRB.

Introdução

Este artigo se baseia no texto dissertativo sobre o processo de implementação do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A UFRB foi criada em 2005, e trata-se de uma conquista que o território de identidade do Recôncavo da Bahia obteve no contexto de interiorização do ensino superior na Bahia. É uma instituição multicampi e sua reitoria está localizada na cidade de Cruz das Almas. Em consonância com as diretrizes nacionais que estavam em voga na primeira década do século XXI, a UFRB implementou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) mediante oferecimento dos cursos de graduação de primeira licenciatura em Matemática, Ciências da Natureza e de Pedagogia entre os anos de 2009 e 2010³, período escolhido para estudo.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo investigar a implementação do Parfor a partir da análise dos documentos que regulamentam e normatizam o programa, problematizando, na perspectiva dos coordenadores e da análise documental, além dos docentes formadores envolvidos, buscando compreender como se deu o início desse processo na instituição, identificando as contradições existentes.

Epistemologicamente, a pesquisa desenvolvida se orientou pela perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, pois, conforme Masson (2013), a escolha dessa concepção não se restringe ao caráter epistemológico, ela está em sintonia com a visão de mundo do pesquisador. Netto (2011) aponta que, para Marx, o objetivo do pesquisador é apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto, contribuindo, desta forma, para a construção da análise da realidade investigada. No prefácio da segunda edição de *O Capital*, Marx apresenta o seu método ao afirmar que:

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

³ Apesar da implementação dos cursos ter acontecido entre 2009 e 2010, nosso estudo se estendeu até 2014, quando ainda havia turmas em funcionamento.

Este texto, portanto, revela no plano do ideal a realidade investigada, sua essência (a estrutura e a dinâmica), evidenciando o objeto de estudo como contraditório, inacabado e em constante transformação (MORORÓ, 2017).

Quanto ao tipo de pesquisa utilizada, essa pode ser classificada como sendo a do tipo avaliativa, uma vez que, historicamente, esse tipo de pesquisa está associado à necessidade de se verificar a efetividade e eficiência das ações do Estado em relação às políticas públicas. Silva e Silva (2008) destacam que a avaliação de políticas públicas tem uma dimensão dialética, a saber: a dimensão técnica e a dimensão política, no nosso caso, a dimensão técnica se refere a execução em si do plano, enquanto a política está inserida na perspectiva macro da política pública, que por vezes se não atende aos pormenores da primeira dimensão. Assim, para as autoras, toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade exercida pelo Estado, que envolve diversos sujeitos, bem como jogos de interesses, tendo como condicionantes os processos econômicos, políticos e sociais.

Participaram do estudo os professores efetivos da UFRB que estiveram vinculados às primeiras turmas dos cursos oferecidos (Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Pedagogia), no que se considerou como sendo o período de implantação do programa na instituição. Dos cinquenta e dois (52) docentes (sendo seis [6] coordenadores e quarenta e seis [46] professores formadores) listados pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd), foram entrevistados quatro (4) coordenadores do Parfor (2 institucional e 2 coordenadores de cursos), que serão identificados aqui pelas siglas CI-01 e CI-02, para os coordenadores institucionais número um e número dois respectivamente, e CC-01 e CC-02, para os coordenadores de cursos, além dos 16 docentes que responderam os questionários, que tinham por objeto traçar um perfil dos docentes quanto a sua área de formação, atuação e Centro de origem. Os questionários organizados na plataforma Google Forms foram disponibilizados via e-mail, sendo livre a participação dos docentes. A aplicação do questionário ocorreu entre os dias 07 de julho de 2022 e 15 de setembro de 2022. Ao longo dos setenta (70) dias em que o questionário ficou disponível foram feitas vinte e oito (28) tentativas de solicitação de retorno.

O Parfor é um programa de caráter emergencial e provisório que tem por finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da Educação Básica. Os cursos oferecidos a partir dele são destinados aos professores que, tanto das redes municipal quanto estadual, já estejam atuando há mais de três anos sem a formação mínima exigida em lei (primeira licenciatura), ou que, possuindo licenciatura, estejam atuando em outra área de conhecimento que não a de sua primeira formação (segunda licenciatura), podendo a instituição responsável pela formação oferecer cursos, na modalidade presencial ou na modalidade de Educação à Distância (EAD). Os cursos poderiam ser de primeira licenciatura, de segunda licenciatura ou ainda cursos de formação pedagógica para professores bacharéis que estejam atuando na educação básica das redes públicas de ensino.

Este texto está organizado em quatro partes, além desta introdução, nas quais serão discutidos os resultados da pesquisa, os conflitos na implementação do Parfor na instituição

estudada, bem como as fragilidades e potencialidades do Regime de Colaboração nesse contexto.

A formação de professores no contexto das crises atuais do Capitalismo

Segundo Maués (2003), com a abertura dos mercados e o fim das barreiras políticas e administrativas, a educação passa a ser vista pelo capital como um poderoso instrumento pelo qual ele pode agir. Em meio a essa percepção, os organismos internacionais passam a agir de forma mais direta nos países considerados de economia emergente para que, por meio da educação, estes estejam alinhados àquilo que a autora chama de nova ordem econômica, política e social.

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

No Brasil, a década de 1990 é o marco cronológico dessas intervenções. Vivenciando sua recente consolidação da democracia com a recém aprovada Constituição Federal de 1988, o país passa a considerar a educação como elemento chave para o seu desenvolvimento econômico, social e político, sendo admitida no texto legal como sendo, dentro das políticas sociais, uma das principais. Os governos que assumem a gestão do Brasil nesse período, alinhados com as ideias do chamado neoliberalismo, submetem-se à dinâmica do capital, conduzindo as reformas educacionais sob as orientações dos documentos e acordo firmados com os organismos internacionais.

As políticas públicas de formação docente, como um dos principais eixos da política educacional, desde a aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram como critério mínimo para o exercício da docência na educação básica aquela desenvolvida em nível superior e em curso de licenciatura plena, que deverá ser feita em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 1996), teve, a partir da pressão dos movimentos de educadores e associações científicas vinculadas à educação, durante o segundo mandato do governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essa política foi definida por meio do Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e previa que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) assumiria o papel de instituição responsável por coordená-la nacionalmente. No bojo dessa política, a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 09, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Esse programa foi criado a partir da instituição do Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este decreto fomenta o regime de colaboração entre os entes federados, mediante programas e ações

de assistência técnica e financeira. Quanto à formação e valorização docente, duas diretrizes se destacam:

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

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

Nesse sentido, Simão e Pinto Almeida (2022, p. 287) apontam que

[...] sobre a formação de professores no Brasil, o que mais se destaca é a ausência do Estado como força capaz de instituir uma educação de qualidade, que leve em consideração, tanto o conhecimento global, quanto o particular. Ao contrário, as políticas públicas destinadas à educação, em especial à formação docente, são direcionadas ao atendimento de exigências externas, provenientes da hegemonia do capital.

É nesse contexto, portanto, que as instituições públicas de ensino superior são convocadas a aderir a formação emergencial dos docentes das redes públicas de ensino através do Parfor. Com o objetivo de ter um panorama de alguns estudos sobre o Parfor, fizemos um levantamento das pesquisas que possuem como foco a implementação do referido Plano, sobre o qual iremos apresentar os resultados que obtivemos, principalmente no que tange ao papel das instituições públicas de ensino superior.

Os trabalhos levantados apontam para a centralidade e relevância destas instituições na formação emergencial dos professores, entretanto, salientam para os desafios operacionais na implementação de programas, como o Parfor. No estudo de Nucci (2013), realizado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o autor indica que a implementação do Parfor foi prejudicada devido à má execução do regime de colaboração entre o governo estadual, representado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e Instituições de Ensino Superior. Essa situação ocorreu devido à omissão do governo estadual em cumprir suas responsabilidades, o que resultou em problemas para alcançar os objetivos do Plano na UEMS. Dialogando com nossa perspectiva metodológica, o Materialismo Histórico-Dialético, Nucci recorre as contribuições de Karl Marx para compreender as contradições da sociedade capitalista presentes na política pública educacional, especificamente aquela voltada a formação de

professores. Para isso, o autor buscou contextualizar o Parfor dentro do movimento de reestruturação produtiva operada no interior da produção capitalista, considerando as reformas neoliberais implantadas nos estados nacionais, na segunda metade do século XX. Além disso, foi traçado uma historicidade da origem do federalismo e das relações intergovernamentais. O autor aponta em seu estudo a fragilidade na efetivação do regime de colaboração, principalmente quanto a tomada de responsabilidades financeira e logística. Concluindo que essa falha acabou por prejudicar a execução exitosa do Parfor na referida unidade da federação.

Na pesquisa de Freitas (2016), a autora buscou compreender o papel da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) na diminuição das desigualdades educacionais, considerando a implementação do Parfor. Vale apontar que a autora não se limitou ao Parfor, mas também comparou com o ProForma (Programa de Formação de Professores, em 2003) da UEFS. Os resultados expõem que, apesar dos problemas na implementação do ProForma e do Parfor na referida universidade, houve uma melhoria na formação dos professores da educação básica na comunidade no entorno à UEFS, o que evidencia o cumprimento do compromisso social tanto da Instituição quanto das políticas mencionadas.

Rojo (2016), com uma perspectiva semelhante, analisou o impacto quantitativo do Plano na área de atuação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) entre 2010 e 2014. Os resultados do estudo sinalizam para a necessidade de se priorizar políticas educacionais de formação do magistério da educação básica mais bem planejadas. A autora identificou fragilidades no Parfor, especialmente em termos de implementação, de logísticas e de execução. No entanto, mesmo com essas limitações, Rojo considera o Parfor uma ação de grande expressividade para a formação de professores em exercício na rede pública.

O estudo realizado por Santos Neta (2016) analisou as condições objetivas e concretas para o desenvolvimento dos cursos do Parfor na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os resultados revelaram limitações, fragilidades e lacunas na implementação do Parfor, especialmente no que se refere às condições físicas, materiais, humanas e culturais. A autora aponta que esses pontos acabaram impactado na aprendizagem dos professores-alunos matriculados. Assim, Santos Neta destaca a importância do cumprimento das responsabilidades dos participantes da implementação do Parfor e outros programas emergenciais, nesse caso, Universidade, Secretaria Estadual, secretarias municipais e do Governo Federal, fazendo valer a efetivação do regime de colaboração, já que este é central no bom êxito das políticas voltadas a formação de professores no Brasil, em especial do Parfor.

No último estudo levantado, Vilas Boas (2017) expõe que a implementação do Parfor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi perpassada por indefinições e ajustes que não se limitaram à universidade. Além disso, o estado e os municípios, além da própria UESB, não tiveram tempo suficiente se aprofundar nas configurações do plano, analisando, refletindo e discutindo coletivamente sobre a proposta apresentada pelo Governo Federal. Nesse sentido, esses agentes foram apenas

incumbidos de cumprir suas "tarefas" e cumprir determinações para implementação do Parfor. O estudo em questão dialoga bastante com o que foi identificado em no nosso processo de pesquisa, quanto a verticalização da implementação do Parfor, visto que as universidades não tiveram tempo para fazer um amplo debate interno, formar projetos institucionais ou vincular o Parfor a estes em caso de existência. Adiante apresentaremos que semelhante a UESB, na UFRB a implementação do Parfor esteve centrada nas deliberações do Pró-reitoria de Graduação, sem haver um tempo para que os professores da instituição conhecessem o Parfor, sua organização, estrutura e objetivos, fazendo com que fosse visto como um "corpo estranho".

Assim, os estudos levantados apresentaram em síntese a relevância das Universidades Públicas no processo de execução das políticas emergências na formação de professores, já que o Parfor desde sua origem possui um caráter emergencial, com o objetivo de atender a carência de formação em nível de licenciatura para professores que já atuam ou não possuem a formação exigida em lei; entretanto, os estudos denunciam as diversas fragilidades na operacionalização, tomada de responsabilidades e financiamento dos entes federativos, ou seja, há uma enorme debilidade na efetivação do regime de colaboração, dificultando o bom êxito das políticas de formação de professores, mesmo que emergenciais, como o Parfor.

O Parfor na UFRB no período da implementação do Programa

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), como documentos que organizavam e norteavam a instituição quanto à organização e funcionamento desses cursos, trazem em forma de competências e habilidades o perfil dos professores que desejam formar.

O curso de Licenciatura em Matemática, primeiro a ser implementado na UFRB, iniciado no segundo semestre de 2009, dentre as diversas competências-habilidades elencadas no PPC, destacam-se as de "Ter domínio na gestão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino da Matemática.; Estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento; e Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente." (BRASIL, 2009c, p.11-12). Percebe-se a atenção dada às TICs, à interdisciplinaridade e a noção de prática docente como "espaço" de criação e reflexão. Tais competências-habilidades podem indicar certo alinhamento à noção de uma formação voltada para o desenvolvimento de um sujeito mais dinâmico e flexível, condições consideradas necessárias ao modo de produção capitalista que busca a formação de um profissional "maleável".

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, que teve início no primeiro semestre de 2010, funcionava na modalidade presencial, por regime de matrícula modular, com a habilitação para 1ª licenciatura. A concepção didático-pedagógica apresentada no PPC também se baseia no eixo competências e habilidades, mas, distintamente do curso

de Licenciatura em Matemática, o PPC de Ciências da Natureza faz a diferenciação do que seria as habilidades e as competências. Dessas últimas, destacamos as seguintes:

Compreender a natureza como um sistema dinâmico e o ser humano, em sociedade, como um de seus agentes de transformações; compreender a saúde como bem pessoal e ambiental que deve ser promovido por meio de diferentes agentes, de forma individual e coletiva; e Diagnosticar problemas, formular questões e propor soluções em face de conhecimentos das ciências naturais em diferentes contextos. (BRASIL, 2010a, p.11-13).

Essas competências valorizam relação homem e natureza, considerando as transformações que o ser humano realiza na natureza, integrando o ser humano ao ciclo biológico, e incentivando uma visão crítica, espera que o professor seja propositivo.

O curso de Licenciatura em Pedagogia teve início e funcionamento no segundo semestre de 2010, na modalidade presencial, com regime de matrícula modular e funcionamento noturno. O que chama a atenção é que o curso, mesmo sendo criado quatro anos depois da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, teve carga horária menor do que as 3.200 horas mínimas estabelecidas pelas Diretrizes.

A concepção didático-pedagógica apresentada no PPC também se baseia no eixo competências e habilidades, como nos dois cursos descritos anteriormente, mas também sem distinguir uma da outra. Dentre elas, destacam-se a competência/habilidade de:

Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; ou no contexto socio-histórico no qual está inserido; e identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (BRASIL, 2010b, p.19).

Essas competências/habilidades possibilitariam ao egresso do curso de Pedagogia, no nosso entender, uma compreensão crítica da realidade escolar, social e história na qual o profissional da pedagogia esteja inserido.

Todos esses cursos foram ofertados na cidade de Cruz das Almas, BA. A tabela 1 a seguir apresenta a disposição de vagas ofertadas entre os anos de 2009 e 2011.

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

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

Fonte: elaborado pelo autor (2022)⁴

⁴ Quanto à oferta de vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática, se considerarmos o que está preconizado no PPC a oferta/promissão foi atendida, em 2010. Entretanto, com a quantidade insuficiente de

O Curso de Licenciatura em Matemática que previa a oferta de 400 vagas distribuídas entre os anos de 2009 (100 vagas) e 2010 (300 vagas) com a quantidade insuficiente de matriculados nesses anos, por abrir mais duas entradas no ano de 2011, assim organizadas: 50 vagas em 2011.1 e 50 vagas em 2011.2. Entretanto, diante da baixa procura pelo curso, e consequente não preenchimento das vagas no semestre de 2011.1, nova turma foi ofertada no período letivo de 2012.1. Porém, analisando os dados fornecidos pela Pró-reitora de Graduação (Prograd), nenhuma das ofertas conseguiu fechar turmas, que, segundo a Capes, conforme o Manual Operativo do Parfor, deveria ser de, no mínimo, 30 alunos, admitindo-se de forma excepcional turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados (BRASIL, 2014, p. 6).

Em entrevista, uma das coordenadoras de curso sinaliza que:

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

De acordo os dados fornecidos, o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, apesar de ofertar as duzentas (200) vagas planejadas, essas não seguiram o calendário de oferta aprovado. As últimas cinquenta (50) vagas só foram ofertadas no primeiro semestre de 2012, e não em 2011, como o previsto. Em relação à ocupação das vagas, observa-se que a primeira turma teve um índice altíssimo de ocupação, no caso, noventa e seis (96) vagas preenchidas das cem (100) vagas ofertadas, mas na segunda turma, há uma redução, das cinquenta (50) vagas ofertadas houve um preenchimento de trinta e dois (32) ingressantes e, na última turma, com a oferta de cinquenta (50) vagas não houve preenchimento, sendo o curso extinto.

Tal como aconteceu em outras instituições públicas que ofereceram cursos pelo Parfor, houve uma busca considerável do curso de Licenciatura em Pedagogia. É possível notar que, na proporção oferta versus preenchimento real, principalmente na primeira turma, no ano de 2011, com noventa e cinco (95) das cem (100) vagas ofertadas preenchidas. Na segunda turma, o índice de ocupação foi menor, visto que das cinquenta (50) vagas ofertadas vinte e nove (29) foram ocupadas. No segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014, houve ingresso de novos alunos, conforme os dados que tivemos acesso, entretanto, a documentação não apresenta a origem dos novos ingressantes, o que nos leva a deduzir que havia um cadastro reserva das turmas anteriores, visto que não houve oferta de novas vagas via edital público.

O que se percebe perante os dados sobre as matrículas iniciais nos três cursos ofertados no período de implantação do Parfor na UFRB é uma gradual diminuição da ocupação das vagas em novas turmas ofertadas ao longo dos anos, situação que se iguala

validados e matriculados, um documento de oferta de vagas e vagas preenchidas, elaborado pela Coordenação Institucional do PARFOR, aponta que foi necessário fazer mais duas entradas, assim pensadas: 50 vagas em 2011.1 e 50 vagas em 2011.2.

a outros estudos que analisam o Parfor em instituições públicas baianas (VILLAS BOAS, 2017; MORORÓ, 2013).

Entre 2009 e 2014, o Parfor da UFRB contou com, aproximadamente, oitenta (80) professores; sendo que, desse quantitativo, havia aqueles que pertenciam à própria instituição (52 professores, entre coordenadores e formadores) e os que eram externos ao corpo docente da Universidade (28).

Optamos por fazer um recorte com aqueles que eram efetivos, devido a facilidade de contato via e-mail institucional, e aplicamos um questionário de quatorze (14) questões, sendo doze (12) fechadas e duas abertas. O questionário foi enviado para quarenta e seis (46) professores formadores no Parfor do quadro efetivo da UFRB. Dos 16 docentes que devolveram os questionários da pesquisa, 50% são homens e 50% mulheres. No que diz respeito ao regime de trabalho, todos os dezesseis (16) possuem vínculo de Dedicação Exclusiva (DE) com carga horária semanal de 40 horas. Sobre os centros de ensino de origem desses docentes é possível identificar relativa diversificação, como pode ser observado na Tabela 2, que segue.

Tabela 2 — Centro de Origem dos Professores Formadores

Centro de Origem	Quantitativo de Professores que integraram o PARFOR
CFP	4 professores
CCAAB	4 professores
CETENS	3 professores
CETEC	1 professor
Não identificou	4 professores ⁵

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Tanto o Centro de Formação de Professores - CFP quanto o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB foram os que tiveram docentes envolvidos com os cursos do Parfor. Consideramos que essa maior adesão do CFP se deu por ser justamente o Centro responsável pelas licenciaturas dentro da Universidade, apesar das contradições que serão apontadas adiante no texto; e quanto a CCAAB, essa adesão foi maior por este centro concentrar os cursos do bacharelado da área de conhecimento de ciências da natureza, dialogando com duas das três licenciaturas ofertadas pelo Parfor.

Do total de participantes, quatro (4) docentes são graduados em Licenciatura em Pedagogia, entre os quais, um (1) também possui Licenciatura em Letras; dois (2) tem Licenciatura em Biologia; dois (2) com Licenciatura em Matemática; um (1) licenciado em Ciências com habilitação em Química e outro bacharel e licenciado em Química, totalizando dois (2); um (1) bacharel e licenciado em Física; um (1) com Licenciatura em Geografia; e os três (3) possuem o bacharelado em fisioterapia, engenharia ambiental e agronomia. Dos 16 docentes, 11 são graduados em cursos de licenciaturas havendo uma prevalência de

⁵ Houve quatro (4) respostas que não apresentaram nenhum dos centros de ensino. Duas (2) das respostas apresentaram apenas a sigla “UFRB”, sem nenhuma outra identificação; outra usou “UFRB – Matemática”, de forma que pressupomos que seja uma referência ao CETEC, já que este é o centro das Ciências Exatas, no entanto, não podemos assegurar com máxima certeza esta correlação; e a última resposta apresentou “UFRB - Área de Conhecimento: Ensino de ciências e matemática” como resposta.

docentes licenciados como professores formadores. Todos os 16 participantes possuem formação em pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Entre os anos de 2009 e 2014, o Parfor da UFRB contou com cinco (5) coordenadores institucionais. O primeiro coordenador institucional ficou no cargo entre 2009 e 2010, o segundo ficou entre 2010 e 2012, o terceiro e quarto ficaram por um período muito curto, apenas alguns meses em 2012, quando, em maio daquele mesmo ano, a quinta coordenadora assumiu e permaneceu até junho de 2014. Dois deles participantes dessa pesquisa: o segundo e o quarto a ocupar o cargo.

Um dos Coordenadores Institucional entrevistado (CI-01) é licenciado em Pedagogia, com especialização na área de educação e gestão, mestrado e doutorado em Educação. Possui mais de vinte (20) anos de experiência na educação, dos quais doze (12) anos na UFRB, tendo ingressado nesta em 2010. A seguir, ele relata como se deu sua escolha para Coordenador Institucional do Parfor na UFRB.

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

É possível observar que não havia um processo seletivo por meio de edital para a função de coordenador institucional, a escolha se dava de forma livre pela Pró-reitoria de Graduação, demonstrando assim a preponderância desta no processo de implementação do programa. O Manual Operativo do Parfor (BRASIL, 2014) apresenta como critérios básico para ser coordenador geral (nomenclatura usada no documento para se referir ao coordenador institucional): a) ser docente do quadro efetivo ativo da IES; b) ser indicado pelo representante legal da IES ou órgão equivalente; c) comprovar formação superior e experiência mínima de 3 (três) anos no magistério superior; e d) assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos do Parfor Presencial. Essas regras, entretanto, não estavam consolidadas logo no início do Parfor, quando, por exemplo, o CI-01 assumiu a função, haja vista que o Manual Operativo só foi publicado em 2014.

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

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

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

Mororó (2013), ao analisar o Parfor na Bahia, identifica a constante influência das Pró-reitorias na implementação e operacionalização do Parfor nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) na Bahia, inclusive na própria UFRB. A autora sustenta que na maior parte dessas instituições, o Parfor foi gestado no interior das Pró-reitorias de graduação, de forma semelhante a programas especiais que o antecederam, reforçando a presença de uma dualidade no modelo de formação no interior das instituições.

Cada curso contou com uma coordenação específica, também entrevistados nessa pesquisa (CC-01 e CC-02).

Segundo esse grupo de participantes (16 docentes, 2 coordenadores institucionais e 2 coordenadores de curso), o processo de implementação do Parfor passou por diversos desafios e, por vezes, disputas entre grupos dentro da própria Universidade.

De acordo alguns dos entrevistados, a implementação do Plano não foi aceita por parte considerável dos professores da instituição, principalmente aqueles que faziam parte do Centro de Formação de Professores (CFP), conforme podemos observar nas falas:

[...] quando o Programa foi apresentado à formação de professores [CFP] aqui na Universidade, ele foi visto com uma certa relutância. O programa inicialmente era para funcionar em Amargosa, só que, como ele muito era recente, em geral, as universidades públicas, sejam elas estaduais ou federais, quando percebem o programa do governo ficam meio reticentes, preocupadas com a sua execução. (CI-01)

Na época, existia uma desconfiança muito grande por parte de vários docentes da UFRB, quanto à existência do Parfor. O Centro de Formação da UFRB, que seria onde esses cursos e o próprio programa ficariam alocados, ele nunca de fato assumiu o programa. (CI-02)

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

Sem diretrizes institucionais mais sólidas, o Parfor foi visto por muitos docentes como um “corpo estranho” dentro da instituição e em suas atividades docentes. Vários fatores, portanto, externos e internos à instituição podem ter colaborado para o surgimento de resistência e desconfiança em relação ao programa por parte dos docentes.

Também havia uma preocupação sobre a natureza, a configuração e a qualidade dos cursos ofertados pelo programa, conforme aponta o CI-01, a seguir.

Havia uma descrença em relação ao Parfor. Então, pouca gente queria se envolver com o Parfor. Tinha gente que não queria vincular o seu nome ao programa Parfor, porque achava que o Parfor era um programa que tinha nas suas bases a ideia de formação aligeirada. Alguns chegaram a dizer que queriam fazer da formação de professores um “escolão” [...] havia uma descrença porque achavam que a gente iria fazer uma educação igual ao que algumas instituições privadas fazem: aligeiradas, instrumental, pouco fundamentada, descompromissado. Não teve nada disso. Inclusive, as pessoas que participaram do Parfor, seja os coordenadores ou os professores formadores, todo mundo, era muito comprometido. (CI-01)

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

Se eu pudesse dizer o que é o diferencial do Parfor da UFRB [seria] a relação pessoal da equipe. Na época em que eu participei, as pessoas eram muito amigas, além de serem colegas de profissão; isso favoreceu demais! O Parfor era como uma família. (CC-01)

Na fala anterior percebemos que havia de fato uma cooperação conjunta, aquilo que denominamos de gestão colegiada, para que o Parfor fosse executado. Talvez esse alinhamento tenha sido possível devido à própria característica do grupo de docentes envolvido na UFRB. Além disso, os desafios inerentes à coordenação talvez tenham unido os coordenadores, conforme aponta a CI-02.

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

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

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

Nós aprendemos a ser coordenadores institucionais a partir do sistema de partilha de experiências entre coordenadores institucionais, eventualmente a partir do ensaio e do erro e do desejo de acertar. Porque o Parfor, no início, foi muito desafiador para o país inteiro e eu asseguro, pois eu participei de reuniões com outros coordenadores do Brasil e todos diziam isso. (CI-01)

Esse trabalho colaborativo e colegiado, mesmo que não institucionalizado, acabava promovendo as formações internas entre a gente. Por isso que eu digo, que eu aprendi a ser gestora no PARFOR, eu nunca tinha sido gestora antes do Parfor, eu tinha larga experiência como docente do ensino superior e na educação básica, mas não como gestora. Tanto que os professores cursistas diziam que "os coordenadores parecem que pensavam juntos. (CI-02)

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

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

Conforme Amador e Nunes (2019), historicamente, a Formação de Professores teve várias finalidades, como o aperfeiçoamento, a atualização profissional; o suprimento de carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; mudança de função; e projeção na carreira. Ao pensarmos no público em questão, os professores formadores e coordenadores, o tipo de formação a que tiveram acesso poderia ser considerada como sendo um desenvolvimento profissional fruto das experiências adquiridas no Parfor. Apesar de não haver um consenso na literatura sobre o termo desenvolvimento profissional, esse irá se diferenciar do termo formação por seu caráter de não exigência de uma intencionalidade formativa e nem uma institucionalidade pré-concebida, não resultando, necessariamente, em algum tipo de certificação.

Essa formação era feita por nós mesmo, os coordenadores de cursos e o institucional, através dos eventos que a gente fornecia para integrar cursistas e formadores, e nas nossas reuniões pedagógicas que tinham um cunho formativo [...] havia a preocupação de trazer pessoas de fora ou até colegas de outro curso de licenciatura para fazer uma fala, para fazer uma formação. Então isso a gente fazia internamente, porque os eventos da Capes, em Brasília, a gente participava enquanto coordenador de curso e de lá trazíamos o que fosse repassado para a reunião pedagógica. Então, se tinha uma formação, [essa] era indireta, nós que recebemos formação direta e fazíamos o repasse aqui. (CC-02)

Assim, a concepção de formação entre os coordenadores para os professores formadores esteve ancorada na gestão colegiada, de forma que as ações coletivas, como a troca de experiências e disseminação de saberes adquiridos externamente serviam de base para garantir o desenvolvimento profissional do corpo docente do Parfor.

Considerando essa perspectiva, já que não havia uma qualificação contínua, as reuniões mensais se tornaram o espaço de troca de experiências e orientações.

O Regime de Colaboração: ações e tentativas da UFRB para sua efetivação

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

Os dados apontam para uma fragilidade na efetivação do Regime de Colaboração no que se refere à implementação do Parfor da UFRB. Conforme apontado pelos colaboradores desta pesquisa, os problemas concernentes à efetivação do Regime de Colaboração se davam em dois aspectos: a não liberação dos professores cursistas pelas prefeituras e as dificuldades logísticas associadas ao transporte dos professores cursistas.

A ausência de ações de apoio aos professores cursistas para a realização dos cursos foi algo constante nas falas dos coordenadores, sinalizando para a fragilidade na efetivação do Regime de Colaboração. Os coordenadores citam a relação Universidade e municípios como uma dificuldade enfrentada pela gestão do Parfor, inclusive no quesito comunicação e contato com estes. De acordo CC-01, “A dificuldade era estabelecer o contato com as prefeituras, a parte política dos municípios. O maior desafio foi a comunicação com os municípios”. Na fala a seguir há indícios da possível resistência dos municípios em iniciar uma “comunicação” com a Universidade, por meio do Parfor.

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

Mesmo tratando especificamente do funcionamento do curso de Ciências da Natureza a fala elucida de forma coerente as dificuldades enfrentadas junto aos municípios. Cabe questionar se, ao trazer o Regime de Colaboração como algo central na efetivação do Parfor, a União se preocupou com essas particularidades dos municípios. Mesmo que liberassem seus docentes, muitos municípios, sequer, tinham pessoas que pudessem substituí-los.

A dificuldade quanto a liberação dos professores-cursistas impactava não apenas no processo formativo desses, com as faltas nas aulas, a não socialização dos saberes, mas também na concretização do desejo pessoal de qualificação profissional. Jesus (2014, p.177-178) aponta que a formação em nível superior e a aquisição do diploma para os

professores do Parfor tem um valor simbólico, pois este proporciona aos docentes ganhos econômicos, por meio da sua valorização profissional com o aumento salarial, e social. Além disso, cabe aqui outra importante reflexão no que tange ao papel desempenhado pela Universidade Pública no processo de formação para a cidadania, visto que ao fornecer uma formação de qualidade, gratuita e que fomenta a criticidade, muitos grupos políticos locais passavam a dificultar o acesso à formação para os professores do seus municípios, inclusive impondo obstáculos logísticos como a falta de transporte e liberação para as aulas.

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

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

A CI-02 apresenta um fator determinante nessa atitude das prefeituras em vetar ou ameaçar os professores cursistas, que é o fato de alguns professores serem contratados. Assim, se o servidor é temporário, os municípios usavam como pressão política o desligamento do Parfor para obtenção de interesses partidários ou pessoais. Ou então, o contrário, tentavam burlar as normas para favorecer indivíduos, que não os professores,

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

O Manual Operativo do Parfor (BRASIL, 2014, p.1) estabelece que a oferta da licenciatura se destina àqueles “docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior”, não possibilitando que pessoas dos setores administrativos do executivo municipal fizessem matrícula nos cursos do Parfor. Essas orientações, entretanto, são apontadas pelo Manual Operativo em 2014, possivelmente fruto dos desafios vivenciados pelos diversos cursos do Parfor nas mais diversas realidades do Brasil.

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

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou analisar a implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), considerando o contexto apontado na introdução. Para isso, foram consideradas os dados documentais e os depoimentos dos participantes (professores, coordenadores de curso e coordenadores institucionais), captados por meio das entrevistas e questionário.

As políticas de formação do profissional do magistério têm, nas últimas décadas, seguido as orientações dos organismos internacionais, representantes do Capital. Além de fomentar a lógica de submissão, adaptação e passividade aos anseios das classes dominantes, torna a formação de professores um instrumento importante da classe dominante. Por contradição, porém, a pesquisa aponta que a formação ofertada pela universidade pública, seja através de seus cursos regulares ou através de programas emergências de formação de professores como o Parfor, são os meios pelos quais a educação pode emancipar os docentes, fomentando práticas pedagógicas diferenciadas e uma gestão escolar mais alinhada com a emancipação humana do que com o projeto do próprio modelo de produção capitalista.

O Parfor, no contexto da política pública educacional, tornou-se um meio de expansão do ensino superior no interior do estado da Bahia e, haja vista a carência de formação para o exercício do magistério nas cidades de pequeno e médio portes desse estado, de certa forma, inibiu ali o avanço da oferta de cursos de primeira e segunda licenciaturas na modalidade EaD por instituições privadas (interferência direta da lógica capitalista do “livre mercado” como substitutivo da presença do Estado na formação dos professores).

Outro ponto determinante e imprescindível na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica apontado por essa pesquisa foi em relação ao funcionamento do Regime de Colaboração, sem o qual não há a consolidação dos objetivos de uma política voltada à formação de professores que se pretenda extensiva a locais onde o alcance do Estado ainda é restrito. Assim, consideramos ser fundamental um maior amadurecimento e aprimoramento das gestões públicas, para que haja de fato a consolidação da referida colaboração, estabelecendo responsabilidades legais e financeiras nas ações e execuções de cada ente federado.

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

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

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

Referências

AMADOR, J. T.; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, jan/abr 2019, p. 33-49. Disponível em: <https://publicacoes.unid.cid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/692>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. 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*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

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

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

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

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

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

FREITAS, V. S. de. *Políticas de formação de professores da educação básica: a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Dissertação (Mestrado) – PARFOR – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Cruz das Almas, BA, 2016.

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

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

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

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n.118, março, 2003. p. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MORORÓ, L. P. A Política Nacional de Formação de Professores e o papel das Universidades Públicas. In: ALMEIDA, J. R. M.; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M.

(orgs). *As Redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas: Perspectivas Multidisciplinares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 33-47.

MORORÓ, L. P. A Influência da formação continuada na prática docente. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>. Acesso em: 06 abr. 2023.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUCCI, L. P. *O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2013.

ROJO, F. C. *Políticas de Formação de Professores: O alcance do Parfor na região de abrangência da Unioeste de 2010 a 2014*. Dissertação (mestrado) - Universidades Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2016.

SANTOS NETA, A. R. dos. *Formação de professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR/UFMA*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2016.

SIMÃO, A.; PINTO ALMEIDA, M. A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 29, n. 1, p. 284-304, 29 set. 2022. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13386>. Acesso em: 12 abr. 2023.

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

VILAS BOAS, M. C. X. R. *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 (PPGE), Vitória da Conquista, Bahia, 2017.

Como citar este documento:

LUZ, Afonso Rangel; MORORÓ, Leila Pio. Formação Emergencial de Professores: o Parfor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14915, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14915>.