

ARTIGO

A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios

The expansion of teacher's education in Bahia: the evaluation of the Parfor by universities and municipalities

La expansión de la formación de profesores en Bahia: el evaluación del Parfor por las universidades y municipios

Leila Pio Mororó

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

René Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Rede Pública de Ensino de Nova Itarana - Brasil

Resumo

Este artigo discute os resultados de duas pesquisas que, ao se proporem examinar a expansão da formação em serviço no Brasil e tomando como foco de análise o estado da Bahia no processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR, buscaram identificar e analisar os principais desafios e dificuldades enfrentados por instituições de ensino superior (IPES) envolvidas com os cursos em andamento e por municípios. Para tanto, e com base dos pressupostos da pesquisa tipo avaliativa, com abordagem qualitativa, analisou-se os documentos produzidos e realizou-se entrevistas com coordenadores do PARFOR nas IPES

e com dirigentes e ex-dirigentes municipais de educação. Os dados demonstram que as principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas, principalmente, a ausência de sintonia entre o Ministério da educação, o governo estadual e os municípios. Os desafios a serem enfrentados por todos os entes envolvidos com a formação de professores em serviço, assim, são muitos. Dentre eles, a necessidade de se obter dados mais precisos sobre a demanda de formação de professores no estado e estabelecer estratégias de fortalecimento do diálogo entre municípios, IPES e governo do estado.

Palavras-chave: Formação de professores em serviço. Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR. Política de formação de professores.

Abstract

This article discusses the results of two researches that examine the expansion of teacher's education in-service in Brazil, taking as focus the Bahia state in the deployment and development of PARFOR. Sought to identify and analyze the main challenges and difficulties faced by universities and municipalities involved with courses in progress. Based on the evaluative type research, with a qualitative approach, we analyzed the documents produced and was held interviews with coordinators universities of 'PARFOR' and municipal secretaries of education. The researches concluded that the main difficulties faced in the implementation of 'PARFOR' are related to lack of understanding between the Ministry of education, the state government and municipalities. That there are many challenges to be faced by all entities involved with the training of teachers in service.

Keywords: Education of teachers in service. National Plan for Teacher Education - 'PARFOR'. Politics of education of teachers.

Resumen

Este artículo discute los resultados de dos investigaciones científicas, cuando se proponen examinar la ampliación de la formación de profesores en servicio en Brasil y teniendo como foco de análisis del estado de Bahía en el proceso de implantación y desarrollo de PARFOR. Trató de identificar y analizar los principales retos y las dificultades que enfrentan los centros de enseñanza superior y los municipios que participan de esta política de formación. En base al tipo de investigación de evaluación, con un enfoque cualitativo, se analizaron los documentos producidos y las entrevistas con coordinadores de PARFOR, con los líderes municipales y con los ex dirigentes de la educación. Los datos muestran que las principales dificultades están relacionadas principalmente a

la falta de armonía entre el Ministerio de Educación, el gobierno del estado y los municipios. Los desafíos que deberá enfrentar a todas las entidades que intervienen en la formación de profesores en servicio, por lo que son muchos. Entre ellos, la necesidad de obtener datos más precisos sobre la demanda de la formación de docentes en el estado y establecer estrategias para fortalecer el diálogo entre los municipios, los centros de enseñanza superior y el gobierno estatal.

Palabras-clave: Formación de docentes en servicio. Plan Nacional de Formación del Profesores - PARFOR. Política de formación del profesores.

Introdução

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica brasileira, criada no início do ano de 2009, através do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a), pode ser tomada como um exemplo das diversas ações (normativas e reguladoras) no terreno da formação de professores após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, tal política implicou alguns desdobramentos, dentre os quais destacamos: a formulação do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR (BRASIL, 2009b) e a criação dos Fóruns Estaduais de Formação de Professores - FORPROF. É possível afirmar que essa política de formação, e seus desdobramentos, apresentam, no conjunto, grande complexidade para ser implantada, tanto pelos desafios acumulados ao longo dos anos no que tange à formação de professores e à carreira docente, como, também, pelo fato de implicar ações articuladas entre os entes federados – União, Distrito Federal, estados e municípios – e de envolver instituições de ensino superior de natureza e estrutura diversas em todo o Brasil.

Este artigo discute os resultados de duas pesquisas que, mesmo distintas, conservam como identidade entre si a finalidade de examinar a expansão da formação em serviço no Brasil tomando como foco de

análise o estado da Bahia no processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR, buscando identificar e analisar, sob diversos aspectos, os principais desafios e dificuldades enfrentados. O recorte dado aqui está na discussão a respeito da implantação do PARFOR sob a perspectiva de instituições de ensino superior (IPES)¹ e de dirigentes e ex-dirigentes municipais de educação do território de identidade denominado por Vale do Jiquiriçá no estado da Bahia, envolvidos com os cursos em andamento pelo Plano. Para tanto, e com base dos pressupostos da pesquisa tipo avaliativa, com abordagem qualitativa, foram analisados documentos relacionados à política de formação de professores e realizadas entrevistas com seis coordenadores institucionais do PARFOR das IPES, seis ex-dirigentes e três dirigentes municipais de educação.

O recorte por esses espaços de pesquisa se deu por duas razões: a primeira delas é porque, no momento da coleta de dados, apenas essas IPES tinham cursos em andamento pelo Plano na Bahia. A segunda razão é que no Vale do Jiquiriçá os dirigentes municipais de educação, de forma até então inédita no estado, se articularam e conseguiram provocar situações de diálogo com o FORPROF-BA durante a implementação do PARFOR, resultando em um reestruturamento, por parte do FORPROF-BA e das IPES, das estratégias para o atendimento da demanda de formação de professores desses municípios.

Buscando identificar as contradições do atual modelo sócio-econômico hegemônico e, nessas, as possibilidades de efetivação de uma Política de Formação de Professores que, desde sua implementação, se configure como um rompimento com as políticas públicas verticalizadas, a perspectiva epistemológica dessas pesquisas se direcionou pela dialética materialista histórica, enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade que, enquanto unidade teórica e prática, busca a transformação e novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001). Assim sendo, a partir

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

dos resultados aqui descritos, a perspectiva que se tem é a de contribuir com o desenvolvimento de uma análise que possa ampliar a compreensão da problemática atual da política de formação docente em serviço no país e, em particular, a situação da formação de professores no estado da Bahia, por meio da consideração de suas relações com as definições de políticas públicas, das contradições históricas e dos embates enfrentados no processo de construção de um projeto de educação e de formação docente em nível superior.

Antes de mais nada, porém, é importante lembrar que os princípios balizadores das reformas que se instalaram no Brasil a partir dos anos 1990, e que estão estreitamente ligados ao clima reformista que tomou conta de praticamente todos os países do mundo na era denominada de globalização, permitem contextualizar as políticas que hoje são propostas para a formação docente em nosso país, seus vínculos entre o nacional e o internacional, suas formas de apropriação, peculiaridades e o seu grau de autonomia. Análises a esse respeito tem sido produzidas à exaustão, por isso, não cabe reproduzi-las aqui. Entretanto, é nesse contexto, e a partir da aprovação LDB (BRASIL, 1996), quando muitos documentos passaram a ser produzidos voltados à regulamentação da formação de professores em nível superior, que se dá a implantação de cursos e programas de educação inicial e continuada para o amplo contingente de professores que, já em atuação, ainda não eram formados nesse nível, provocando, assim, a expansão da oferta de cursos superiores para professores em todo o país.

Apesar de sua relevante importância para melhorar os índices de formação em nível superior dos professores (principalmente das redes municipais), os cursos e programas criados para esse fim já apresentavam em sua origem diferenças marcantes e desiguais em relação à formação oferecida aos discentes dos cursos ditos regulares das Instituições de Ensino Superior - IPES (MORORÓ, 2005).

A aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a), portanto, buscava,

de certa forma, diminuir algumas dessas desigualdades, estabelecendo como princípios: I. o reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a União, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação; II. o estabelecimento da modalidade presencial como preferencial de formação; III. a formação no interior das instituições públicas de ensino superior; IV. a constituição de um Fórum Estadual permanente de formação de professores (MORORÓ, 2011, p. 35).

Entretanto, as dificuldades de efetivação desses princípios no atual cenário nacional são muitas. Dentre elas, está o fato de que a oferta de cursos na modalidade presencial das instituições públicas é insuficiente e a sua ampliação, além de sobrecarregar ainda mais os docentes do ensino superior, permitiu a inclusão de professores-bolsistas sem experiência de formação de professores em nível superior e sem qualquer vínculo com as IPES, contribuindo para o estabelecimento de uma nova reconfiguração mercadológica do trabalho docente do ensino superior, tal como já algum tempo tem-se instituído na educação básica com o uso de um grande contingente de docentes temporários e/ou estagiários renumerados. No interior das IPES, o que se tem percebido é que o estabelecimento do modelo de financiamento da formação de professores pela União através dos planos de formação (inicial e continuada) e da desvinculação desses planos dos projetos de formação locais tem conduzido as instituições públicas de ensino superior a uma situação de executoras de políticas em detrimento de sua condição de agente teórico/científica e crítica da realidade. Estudos tem comprovado que as instituições, de modo geral, oferecem turmas sem um diagnóstico adequado das demandas e sem considerar o contexto específico que este tipo de formação exige como, por exemplo, o fato de já serem os alunos dos cursos de formação, docentes das redes públicas da educação básica. Demonstram

que, da mesma forma que não tem um planejamento, também não há um acompanhamento e uma avaliação sistemática dos resultados da formação oferecida, desenvolvendo os cursos de maneira fragmentada e distante do contexto universitário em geral (MORORÓ, 2013).

Outra dificuldade diz respeito a questão de que, como o ensino superior tornou-se um negócio fértil para a rede privada de ensino (a qual retém o maior número de vagas dos cursos de licenciaturas), essa não se conformou em permanecer de fora dos financiamentos prometidos à formação dos professores, resultando, em 2013, na abertura de edital específico para vagas do PARFOR nas instituições privadas “sem fins lucrativos”, descaracterizando, assim, o princípio da formação dos docentes da educação básica das redes públicas nas instituições públicas de ensino superior.

Por último, e confirmado pelos dados levantados nas pesquisas desenvolvidas, não é possível a implantação de uma política de formação sem um Sistema Nacional de Educação que articule todas as ações de Estado (municípios, estados e União) de forma coerente e coesa, contemplando todos os aspectos relativos à educação e não apenas a formação de professores.

Analisando, desta forma, os princípios fundamentais da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009a) citados anteriormente e o rumo tomado pela formação de professores nos últimos anos no Brasil após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), já é possível vislumbrar os efeitos de tal política (ainda que se considere os limites que essa discussão impõe, já que se trata de um tema recente do qual ainda há mais inferências do que certezas históricas e políticas) na adesão e permanência dos professores das redes públicas de ensino ao PARFOR, na (in)definição de um projeto de formação de professores no interior das IPES e no estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados.

O contexto da implantação do PARFOR na Bahia: IPES e gestores municipais

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (BRASIL, 2009b), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC, como a forma mais visível de operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009a), previu a organização das demandas e ofertas dos cursos de formação inicial dos docentes das redes públicas do país, despertando grandes expectativas, sobretudo pelo fato de ter como base as ações articuladas entre os entes federados a partir do estabelecimento de planos estaduais para a formação inicial e continuada dos docentes.

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), esse estado 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 previu que cerca de 66 mil funções docentes das redes públicas de ensino eram ocupadas por docentes que precisavam ser formados em nível superior, desses, ficou estabelecido que cerca da metade (33 mil) deveria ser formada através de cursos presenciais vinculados a programas especiais. Em 2012, no Relatório Final de Gestão 2009-2012 publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Estado da Bahia ainda figurava com a maior demanda de formação de professores do Brasil. O relatório apontava que, do total de 152.648 professores em exercício na Bahia, apenas 51.531 tinham o nível superior. Seria, então, 101.117 professores que necessitavam de acesso a formação inicial, um número bem maior do que as 66 mil funções docentes apontadas pelo Plano Estratégico baiano. Desses, apenas 8.483 professores estavam cursando a primeira licenciatura dentro do PARFOR.

Em que pese o esforço conjunto do governo do estado e das instituições públicas de ensino superior, o número de docentes matriculados permaneceu muito abaixo do planejado, revelando dados, igualmente preocupantes, de evasão nos cursos iniciados e de baixa adesão às novas ofertas.

Como exemplo da evasão, comparando os dados da matrícula inicial dos cursos e das matrículas no momento da coleta de dados de uma das pesquisas (2012), foi possível verificar que a evasão, na média das instituições investigadas, estava em torno dos 25%, o que pode ser considerado um índice alto de abandono do programa. Como exemplo da baixa adesão, podemos citar o fato de que das 2.541 vagas ofertadas pelas IPES para o segundo semestre de 2014, apenas 1.318 foram solicitadas pelas secretarias municipais, implicando na não abertura de várias turmas.

As causas da evasão e da baixa adesão aos cursos ainda não foram investigadas. Entretanto, segundo os coordenadores institucionais do PARFOR, o que tem se observado é que os alunos/professores têm tido dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho e as prefeituras e o estado da Bahia têm dificuldade em prescindir da presença dos docentes em formação das escolas, considerando inviável a redução da jornada de trabalho dos mesmos durante o curso. Segundo eles, a pressão política no interior dos municípios, a falta de informações adequadas sobre o Plano e a ausência de planejamento e planos municipais de formação dos docentes tem gerado a maioria dos problemas para a execução do PARFOR.

De um modo geral, os alunos reclamam que não tem tido apoio. Raros são os municípios em que os alunos estão sendo apoiados, no sentido de oferecer vale transporte, ou de oferecer diárias. Os municípios têm se colocado muito distanciado da sua formação de professores daquela cidade. (Coordenadora do PARFOR/UFBA)

[...] por que mudou as gestões no interior e aconteceu um rolo compressor. Muitos professores foram demitidos porque eram contratados, outros que são efetivos estão sendo impedidos de entrar no transporte da prefeitura para virem assistir aula [...]. (Coordenadora do PARFOR/UFRB)

Segundo os coordenadores, em alguns municípios a validação das inscrições de seus professores no PARFOR tem sido utilizada como “moeda de troca”. Ou seja, é comum que o professor que tem interesse em fazer algum curso deva demonstrar “submissão” à gestão local para ter o seu nome na lista de futuros alunos das instituições públicas. 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 conseguem comprovar experiência docente em sala de aula, apesar de estarem inscritos no Censo da Educação, tem aumentado a cada nova turma enquanto o número de professores efetivos diminui.

Na verdade nós tivemos também situações assim de três pessoas que a secretária de educação forjou o documento. Eu liguei pra ela, descobri, questionei, passei um ofício questionando, ela por telefone me disse: “_ Olha professora, foi um vereador que me pediu e eu não tive como dizer não”. E dessas três pessoas, duas já saíram do programa. Eu acho que a pressão do grupo e as dificuldades pessoais. Elas eram serventes da escola e não professoras e aí criou uma situação que não correspondia. (Coordenadora do PARFOR/UFBA)

Então nós temos também outra questão. Nos critérios estabelecidos pelo MEC o professor tem que estar atuando. Então a gente vê que isso não é verdade em muitos cursos. Nós temos muitos alunos que as secretarias, tanto municipais quanto a própria DIREC, emitem declaração de que o aluno é professor de tal disciplina, mas na verdade, quando chega aqui no curso, a gente verifica que não é. Mas eles continuam no curso porque os secretários assinam uma declaração. (Coordenador do PARFOR/UESB)

Do ponto de vista dos gestores, o contexto de apresentação da proposta do PARFOR, no ano de 2009, foi de dificuldades em relação ao diálogo entre a Capes (Ministério da Educação), o governo estadual e os municípios. A ausência de informações e orientações adequadas para implementação do PARFOR culminou em equívocos na inscrição

dos docentes na Plataforma Freire, resultando na inclusão de pessoas que não atuavam como professores.

[...] dizia que todas as pessoas podiam ser professores, bastava se inscrever na Plataforma Freire. Então, naquele momento, todo mundo se achava no direito de se cadastrar e cobrar do secretário a validação de vigilante, de servente, de merendeira, de secretário, e nós não tínhamos a dimensão. (Ex-dirigente de Jaguaquara)

Além da falta de instruções mais adequadas da Capes/MEC para a operacionalização das inscrições, no começo da implantação do Plano houve eleições municipais e a mudança de gestão dos municípios provocou problemas tanto na organização das secretarias municipais quanto na própria continuidade dos cursos, como pode ser ilustrado pelas falas de um dirigente e de um coordenador institucional.

[...] quando eu assumi a secretaria já tinha uma gestão em andamento [...] então, toda a questão da formação de professores ele já tinha feito, [inclusive] a inscrição do pessoal. Ai a gente tomou conhecimento meio que no susto: as pessoas queriam fazer o curso, o curso estava aberto, tinham passado em uma seleção e já estavam autorizados a fazer e a gente teve que fazer as adaptações, porque foram quarenta e um professores de uma vez para fazer o PARFOR [...]. (Ex-dirigente de Lajedo do Tabocal)

Porque o que a gente vê em alguns municípios que a gente visita ou faz contato é que, como houve mudança, houve eleições municipais o ano passado, quando muda o grupo político o pessoal da secretaria não sabe de nada e tem que ter alguém com a senha cadastrada, o município tem que preencher um termo de adesão *on line* e mandar para a CAPES, tem que estar atento ao período, tem que estar atento aos critérios de validação. (Coordenador do PARFOR/UEFS)

Também a impossibilidade de comunicação com as instituições de ensino superior sobre a melhor forma de atendimento da demanda de formação, se somou às outras situações, acima citadas, complicando ainda mais um cenário nada promissor.

[...] de imediato fui a UESB, onde conversei com algumas pessoas, na época responsáveis pelo PARFOR, mas não obtive muito sucesso. Foi aí, a partir daí, que eu comecei a fazer uma articulação com os municípios vizinhos: Planaltino, Jaguaquara e outros municípios, onde nós nos reunimos e começamos uma discussão sobre formar novos polos, uma vez que [...] no diálogo com a faculdade eles não tiveram como rever a situação do formato do curso [...]. (Dirigente de Maracás)

[...] na verdade não aconteceu diálogo antes, nós que fomos até as universidades, nós que fomos em busca de sanar as nossas dúvidas, dificuldades e trazer a universidade para os municípios, então, a priori, eles relutaram, eles não queriam [...]. (Ex-dirigente de Jaguaquara)

Especificamente das dificuldades advindas da relação (ou ausência dela) com as IPES, os gestores pontuaram que, apesar do esforço por parte deles em estabelecerem um diálogo inicial sobre as dificuldades de liberação dos professores no formato do curso oferecido, esses não foram ouvidos. Além disso, segundo eles, ocorria no interior das IPES constante mudança de coordenadores do PARFOR, prejudicando, assim, o estabelecimento de acordos e do diálogo.

[...] mudaram vários, vários coordenadores do PARFOR, ainda hoje acontece isso pela questão política, partidária, ideológica, a gente percebe que não há um seguimento na política de formação dentro da universidade com relação ao coordenador do programa. (Ex-dirigente de Jaguaquara)

A posição desse ex-dirigente revela a ausência de uma relação mais intrínseca entre as IPES e as gestões municipais para e na definição da formação dos professores das redes públicas municipais, a ponto de uns e outros não distinguirem a quem, ou a que setor, se dirigirem a fim de encontrarem, juntos, respostas para os problemas.

A partir dessa dificuldade, os municípios do território pesquisado decidiram se articular para buscar coletivamente o diálogo com as universidades e com o Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão vinculado

à Secretaria Estadual de Educação da Bahia e responsável por coordenar a formação continuada de professores no estado, surgindo, assim, a ideia de criação de polos mais regionalizados para atendimento da demanda de formação de professores e orientando os municípios a organizarem seus dados de demanda de formação de professores. Essa decisão resultou em uma relação mais organizada junto as IPES, possibilitando também a oferta de cursos com tempos diferenciados de realização, como, por exemplo, a realização de encontros semanais, sempre aos finais de semana (sextas-feiras, turnos vespertinos e noturno, e sábados, matutino e vespertino, ou, em outros casos, sexta-feira a noite, sábado matutino e vespertino e, às vezes, domingo matutino) ou encontros quinzenais, conforme as possibilidades de cada realidade local, ao invés dos encontros intensivos concentrados em semanas por mês.

Entretanto, as dificuldades para atender a contrapartida do município quanto a aquisição do acervo bibliográfico, a destinação do local de funcionamento e a disponibilidade de funcionários, quando o curso acontece fora dos Campi das IPES, ou para garantir a substituição dos professores enquanto esses estão afastados para formação, quando os cursos são nos Campi das IPES ou em outro município, de forma que não prejudique o aluno da educação básica, são difíceis de superar, pois dependem de dotação orçamentária própria. E as IPES não ignoram essas dificuldades:

Percebe-se que alguns municípios não têm o apoio de uma assessoria jurídica que possa orientá-los na criação de uma lei, para que eles possam direcionar recursos para esta atividade. Outros municípios não têm recursos; e outros municípios que não apoiam a formação de professores porque têm outras prioridades. E a formação de professores, em razão de disputas político partidárias... (Coordenadora do PARFOR/UNEB)

Se por um lado os gestores municipais tem problemas com a validação das inscrições e a contrapartida financeira com a formação de seu quadro docente, por outro lado, apesar dos coordenadores

institucionais reconhecem a importância social e acadêmica das universidades de estarem inseridas na formação dos professores das redes públicas e de manifestarem também que, por serem cursos voltados para profissionais do ensino que já estão em exercício da função, esses precisam contemplar algumas especificidades, as IPES não possuem projetos institucionais para a formação de professores, de um modo geral, e, nesse, a formação em serviço, permanecendo as definições em relação à oferta dos cursos do PARFOR estabelecidas no âmbito das reitorias, ocorrendo um processo claro de dicotomia entre os cursos ditos regulares e os cursos oferecidos pelo Plano.

Tal situação, já apontada em estudos anteriores sobre os cursos de formação inicial em serviço oferecidos aos docentes (MORORÓ, 2005; BELLO, 2009; BELLO; BUENO, 2012, entre outros), resulta em modelos de formação que se diferenciam do ponto de vista das condições logísticas e inserção dos discentes no ensino superior, mas que são idênticos do ponto de vista dos problemas que assolam uns e outros. Inclusive, em relação ao PARFOR, como foi dito anteriormente, com a possibilidade de terem cursos conduzidos por docentes que não fazem parte do quadro permanente das IPES e, quase sempre, sem experiência com a formação de professores e com a dinâmica universitária.

Além de dificuldades com a definição do corpo docente dos cursos, a ausência de um planejamento mais sistemático provoca problemas quanto a organização dos espaços, na administração dos conflitos das questões pedagógicas (repetência, dimensionamento dos conteúdos, relação professor-aluno, atividades intra-modular etc.) e de gestão (preenchimento dos diários de classe e relatórios de atividades pelos docentes, papel do coordenador de curso etc.), na percepção da administração das IPES e de sua comunidade da relevância do programa para a discussão da formação dos docentes da educação básica.

Também em seus cursos regulares a formação de professores não está sendo discutida pelas instituições públicas de ensino superior.

A possibilidade de se instituir essa discussão nas IPES poderá se efetivar, segundo alguns dos coordenadores do PARFOR, através da determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES² de criação dos chamados Comitês Gestores, que seria uma instância responsável por pensar, planejar e articular a formação de professores (inicial e continuada, regular e provisória) e sua relação com as outras iniciativas de melhoria da formação como, por exemplo, o PIBID, no interior de cada IPES. Entretanto, apesar de todos já terem publicado as suas portarias criando o Comitê, apenas a UEFS afirmou estar em funcionamento e com reuniões regulares.

Tal realidade acentua, por um lado, a capacidade da Capes intervir no âmbito da graduação das instituições de ensino superior e, por outro lado, o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - FORPROF, responsável, segundo o artigo 4º do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009a), por mediar o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores. Esse teria, portanto, ciente das dificuldades acima citadas, o relevante papel de propor e acompanhar as ações referentes a formação dos docentes da rede pública, tornando-se, assim, uma referência política importante. No entanto essa realidade ainda não se efetivou. Tanto os ex-dirigentes municipais de educação quanto os atuais não conseguem enxergar a atuação do FORPROF-BA nas questões relacionadas ao PARFOR.

[...] o diálogo acho que é basicamente com a UNEB mesmo. A gente não tem esse contato direto com o FORPROF, com o IAT. Até para visitas, eu nunca recebi uma visita do pessoal do FORPROF[...] (Dirigente de Elisio Medrado)

[...] As universidades, no caso, a UESB em uma única reunião esteve presente. A gente teve encontros com a UNEB [...], agora eu não consegui perceber bem o FORPROF [...] (Ex-dirigente de Lajedo do Tabocal)

² O Decreto n. 6.755 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, incumbe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como o setor responsável pelo fomento a programas de formação inicial e também continuada de professores.

Sob o ponto de vista dos coordenadores institucionais do PARFOR, o FORPROF-BA é uma instância importante e tem um papel relevante para a formação de professores na Bahia. Entretanto, para todos eles, o Fórum não tem conseguido exercer as funções a que deveria. Dentre elas, duas se destacam: a incapacidade de se apropriar de um diagnóstico exato quanto à necessidade de formação de professores no estado e sua ausência como articulador dessa formação.

Em relação aos dados, os coordenadores entendem que sem ter acesso (ou realizar um levantamento) dos números exatos de professores sem a formação adequada no estado da Bahia também não será possível fundamentar de forma mais precisa a oferta de cursos pelas IPES. Quanto a atuar como articulador, este precisaria desenvolver duas ações paralelas: divulgar o PARFOR junto as secretarias municipais de educação, auxiliando-as no planejamento (levantamento das necessidades, definição das substituições e auxílio para os docentes em formação, estabelecimento de consórcios etc) e na validação da formação para os seus docentes, e articular a oferta dos cursos entre as IPES, evitando, assim, a duplicidade de cursos em regiões muito próximas, o que poderia ser uma das causas do esvaziamento de algumas turmas. O FORPROF-BA também deveria prever as formas de incentivo para aumentar a procura pelos cursos nas áreas consideradas críticas e para estabelecer certa unicidade entre os projetos institucionais das IPES para a formação. O Fórum se constituiria, assim, nesse espaço articulador entre os entes envolvidos na formação dos professores.

No atual momento de reforma política, na qual a concepção de descentralização e de gestão democrática foram apropriadas pelas políticas neoliberais e, por elas, re-definidas em conteúdo e forma, estudos tem demonstrado que no conceito de participação ocorreu o deslocamento da ideia de participação sócio-política para a ideia de participação como “técnica de gestão” dos serviços públicos, na qual o conceito de participação se desloca da noção de integração e colaboração para a de representação e acompanhamento de ações

estatais (FREIRE, 2012). Para Mészáros (2007), a democratização da participação não passa somente pela dimensão política, mas nenhuma mudança é possível ser instituída sem ela. Desta forma, se é desejo que se efetive uma nova formação de professores na Bahia, faz-se necessário que o FORPROF-BA se aproprie da sua institucionalidade política, criando novas formas de ação e novas formas de intercâmbios políticos, econômicos, sociais e culturais baseados na cooperação e auto gestão (FREIRE, 2012).

Considerações Finais

A partir da reunião dos dados, é possível afirmar que, em relação à formação de professores dos docentes das redes públicas de ensino, o tempo e a experiência acumulados ainda não proporcionaram ações amadurecidas nas diversas instâncias que a envolvem.

Nas IPES, apesar do envolvimento com o PARFOR 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 quais devem ser as medidas de envolvimento institucional com ela. Predomina o imediatismo nas tomadas de decisões à medida que as ações são guiadas por seus resultados: se dão certo, continuam, se não tenta-se de outra forma. As secretarias de educação, principalmente as municipais, de maneira geral, ainda não compreenderam quais são as suas atribuições nas definições a respeito da formação de seus docentes e na promoção das condições logísticas de sua efetivação. Também não contam com qualquer tipo de apoio, principalmente financeiro, para reverter tal situação, o que contraria o princípio da Política Nacional de Formação de Professores de reconhecimento da formação com um compromisso público de Estado através de regime de colaboração, que reverte para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação.

Enquanto isso, continua recaindo sobre os docentes a responsabilidade de sua formação, a responsabilidade de negociar com as instâncias mais próximas o seu direito a oportunidade e ao tempo para a formação.

A formação, por si mesma, não pode dirigir transformações na realidade material, mas ela pode e deve dar uma contribuição, dentro do limite de suas possibilidades, para transformar. Como mediadora, pode 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 estes estudos ao mesmo tempo em que negam 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, 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 os gestores municipais podem superar a condição de uma “gestão técnica” por ações políticas que provoquem transformações na formação de seus professores? São questões que o presente texto impõe e que incitam a continuar estudando a temática ao mesmo tempo em que, através da divulgação dos resultados dessa investigação, provocam o debate e exerce a crítica sobre a política de formação de professores no país.

Referências

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações Regulatórias. **Anais**. 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, MG, 2009.

BELLO, Isabel Melero; BUENO, Barros Oliveira. Programas especiais de formação de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 18, 2012.

BRASIL. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. **Lex**: Brasília, 2009a.

BRASIL. Portaria Normativa MEC n. 09, de 30 junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Professores da Educação Básica. **Lex**: Brasília, 2009b.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: Brasília, 1996.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Concepções de participação nas Políticas Educacionais: fundamentos sócio-históricos. In: Reunião Anual da ANPED, 35^a, 2012, Porto de Galinhas. **Anais....** Porto de Galinhas, Pe, 2012.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. ed. 7. São Paulo, Cortez, 2001. p. 69-90.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORORÓ, Leila Pio. Relatório FINAL DE ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL: “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: O PARFOR na Bahia”. 2012. p. 97. Relatório de Pós-Doutorado. FE/USP: São Paulo, 2013. Impresso.

MORORÓ, Leila Pio. A política nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; BERTONI, Luci (Org.). **As redes científicas e o desenvolvimento das pesquisas, perspectivas multidisciplinares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 33-47.

MORORÓ, Leila Pio. **Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto as contradições se estabelecem.** 2005. p. 170. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005. Orientadora: Itacy Salgado Basso.

Prof.^a. Dr.^a. Leila Pio Mororó

Professora titular da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia – Brasil
Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudo e
Formação de Professores - NEFOP
E-mail: lpmororo@yahoo.com.br

Prof. Me. René Silva

Coordenador pedagógico da rede pública de ensino de
Nova Itarana/Bahia - Brasil
Membro do Núcleo de Pesquisa, Estudo e
Formação de Professores - NEFOP
E-mail: renesilvaweb@hotmail.com

Recebido em: 25 set. 2014.

Aprovado em: 23 maio 2015.