

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - BA**

VALÉRIA SANTANA DE FREITAS

CRUZ DAS ALMAS – BAHIA
JANEIRO - 2016

VALÉRIA SANTANA DE FREITAS

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - BA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior

CRUZ DAS ALMAS – BA
JANEIRO - 2016

FICHA CATALOGRÁFICA

F866p	<p>Freitas, Valéria Santana de. Políticas de formação de professores da educação básica: a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana / Valéria Santana de Freitas. _ Cruz das Almas, BA, 2016. 178f.; il.</p> <p>Orientador: Alexandre Américo Almassy Junior.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – PARFOR – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.</p> <p>1.Educação básica – Ensino superior. 2.Professores – Formação. 3.Universidade – Avaliação. I.PARFOR – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Título.</p> <p>CDD: 370.71</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL**

**COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
VALÉRIA SANTANA DE FREITAS**

Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (Orientador)

Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Profa. Dra. Amali de Angelis Mussi
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Dissertação homologada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social em/...../....., conferindo o Grau de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

Agradecimentos

A Deus, sabedoria maior, por me permitir a conclusão de mais uma etapa.

À minha família, todos e cada um, por me incentivar sempre e apoiar em todos os momentos, em especial, nesta caminhada.

À Equipe da ASPLAN UEFS, pelo carinho, cumplicidade e companheirismo que lhes são peculiares.

À Equipe do ProForma UEFS, pela sempre disponibilidade e atenção.

Aos amigos e colegas da UEFS, nos mais diversos setores, sempre dispostos a ajudar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior, pela confiança, paciência, dedicação e tranquilidade na condução de toda a pesquisa.

Aos amigos e colegas da turma do Mestrado, guerreiros que não se abateram, mesmo diante de todas as dificuldades, e ainda assim, encontraram tempo para compartilhar conhecimentos, ideias e acima de tudo, cultivar sinceras amizades.

Aos respondentes e participantes da pesquisa que, com o único intuito de contribuir, dispuseram-se de forma abnegada, e sem os quais, a conclusão deste trabalho não seria possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB.

A todos que contribuíram para a elaboração desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

“Toda prática só se renova, se souber voltar à teoria, porque na teoria toda prática é insuficiente e tacanha. Toda teoria só se torna relevante se colidir com a prática, porque toda teoria é outra na prática.”

Pedro Demo, 1985.

RESUMO

Sendo a educação um fator decisivo para o crescimento e o desenvolvimento socioeconômico, as universidades estaduais da Bahia, têm, na sua origem, a missão de interiorizar a educação superior e, desta forma, contribuir para a redução das desigualdades sociais e socioeconômicas da sociedade. É através da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos atores envolvidos no arcabouço educacional que ocorrem os avanços científico, tecnológico e social, sendo, desta forma, a força propulsora das transformações que trazem a melhoria da formação dos indivíduos. Este trabalho tem como objetivo central compreender o papel da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) na minoração das desigualdades educacionais, através da execução da política nacional de Formação dos Profissionais da educação, em uma experiência inicial através do Programa de Formação de Professores (ProForma) executado em parceria com o Estado da Bahia, entre os anos de 2003 e 2010 e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) promovido pelo Governo Federal, iniciado em 2009, analisando as dificuldades e oportunidades encontradas no cumprimento destas relevantes ações. Para isso, o presente estudo de caso utilizou-se de levantamento bibliográfico e entrevistas com atores diretamente ligados à execução dos programas objeto deste estudo, quais sejam, dirigentes universitários da área acadêmica e professores vinculados à coordenação dos cursos ofertados durante o período de 2009-2014, bem como de egressos dos Programas objetos desta pesquisa. Desta forma buscou-se compreender como ocorre a execução do ProForma e do PARFOR na UEFS, identificando possíveis fatores limitantes e impulsionadores, bem como elaborar um escopo para plano de ação objetivando a melhoria da política institucional de formação de professores em serviço, o que irá contribuir para uma melhor capacitação dos gestores institucionais, como também de todos direta ou indiretamente envolvidos. Ao final da pesquisa, pôde-se identificar que alguns fatores negativos existiram, porém o ProForma e o PARFOR UEFS conseguiram, através de suas gestões, melhorar a formação de professores da educação básica da comunidade ao seu entorno, cumprindo assim com o seu compromisso social.

Palavras chave: formação; políticas educacionais; PARFOR; ProForma.

ABSTRACT

By education being a decisive factor for the growth and socio economic development, the Bahia State Universities have in their origem the mission to internalize superior education and this way, contribute to reduce the social and socio economics imbalance of four society. It is through the implementation of public politics that the initial and continued formation of teachers involved in this educational frame work, the cientific technologic and social advancement take place, this being the moving power of transformation which brings better individual formation and empowerment. This work's main objective is to make explicit the role of the Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (Feira de Santana State University) in the face of the educacional inequality through the execution of national politics to form Education Professionals the initial experience has been the implementation of (ProForma) Program for teachers formation (Programa de Formação de Professores) in partnership with Bahia State Government between 2003 and 2010. Also the (PARFOR) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Plan to form Basic Education Teachers), promoted by the Federal Government, started in 2009, analizing the difficulties and opportunities existing in the fulfillment of these relevant tasks for this reason, the present study used the bibliography, interviews with individuals directly associated in the execution of such programs object to this study, such as: university students in charge of academic areas, professors, coordinators of courses offered during 2009 – 2014, as well as those who participated in the refered programs of this study. This way we tried to understand how is the execution of the Proforma and the PARFOR in the UEFS, identifying possible limiting factors as well as relevant ones, also how to elaborate a plan of action aiming to improve the institucional policies in the formation of teachers at work, who will contribute for a better equipped institucional mentors as well as everyone direct or indirectly involved. At the end of the present study, it was possible to identify some negative factors existed, but ProForma and PARFOR UEFS, through its management, improve formation teacher's community to its surroundings, thus fulfilling its social commitment.

Key words: formation; education politics; PARFOR; ProForma

LISTA DE FIGURAS

Mapa 01 – Abrangência do PARFOR na Bahia, 2013.....	82
-----------------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Egressos por faixa de idade, sexo e esfera de atuação profissional.	129
Gráfico 2 - Egressos por vínculo profissional e tempo de atividade docente.....	129
Gráfico 3 - Egressos por sexo e curso concluído no PARFOR UEFS.	130
Gráfico 4 - Egressos por ano de conclusão e municípios de atuação.....	130
Gráfico 5 - Egressos por quantidade de escolas em que trabalha, esfera de atuação e vínculo profissional.....	131
Gráfico 6 - Egressos por faixa salarial	131
Gráfico 7 – Egressos por modalidade de ensino e média de alunos por turma em que leciona.....	132
Gráfico 8 - Egressos por grau de instrução ao iniciar curso no PARFOR UEFS.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Evolução das IES entre os anos de 2009 e 2013.	75
Quadro 02 - Evolução do Acervo Bibliográfico do SISBI-UEFS – 2005 – 2012.....	92
Quadro 03 – Evolução dos cursos de graduação oferta regular no período de 2005-2014.	93
Quadro 04 – Cursos por municípios ofertados na primeira etapa do ProForma SEC, 2003.....	95
Quadro 05 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono. Bahia, 2000-2014	100
Quadro 06 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono por municípios com atuação do PARFOR/UEFS. Bahia, 2012.....	101
Quadro 07 - Ideb anos iniciais por rede nos municípios atendidos por turmas do PARFOR/UEFS ..	102
Quadro 08 - Ideb anos finais por rede nos municípios atendidos por turmas do PARFOR/UEFS	103
Quadro 09 – Síntese de respostas sobre avaliação da infraestrutura do PARFOR UEFS.....	134
Quadro 10 - Síntese de respostas sobre avaliação de fatores externos ao PARFOR UEFS.....	135
Quadro 11 - Síntese de respostas sobre avaliação das ações da Secretaria e do Pessoal de Apoio do PARFOR UEFS	135
Quadro 12 - Síntese de respostas sobre avaliação das ações da Coordenação do Curso frequentado pelo egresso do PARFOR UEFS.....	136
Quadro 13 - Síntese de respostas sobre avaliação dos Professores Formadores do Curso frequentado pelo egresso do PARFOR UEFS.....	137
Quadro 14 - Síntese de respostas sobre avaliação geral do Curso frequentado pelo egresso do PARFOR UEFS.	137
Quadro 15 - Síntese de respostas sobre a auto avaliação dos egressos do PARFOR UEFS	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009 – 2012.	30
Tabela 2 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	45
Tabela 3 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	45
Tabela 4 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	47
Tabela 5 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	48
Tabela 6 – Número de Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	48
Tabela 7 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Turmas em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	50
Tabela 8 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Estabelecimentos em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	50
Tabela 9 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Turnos em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	51
Tabela 10 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	52
Tabela 11 – Número de Funções Docentes na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.....	52
Tabela 12 - Taxa de analfabetismo, segundo os grupos de idade e a situação do domicílio. Bahia, 2009-12.	66
Tabela 13 - Ideb 2013 - Educação básica por Dependência Administrativa.....	66
Tabela 14 - Recursos investidos na DEB - Período 2009-2014.....	68
Tabela 15 – Recursos por ações da DEB aplicados no PARFOR em 2010.....	68
Tabela 16 - Recursos por ações da DEB aplicados no PARFOR em 2011.....	68
Tabela 17 – Evolução de recursos do PARFOR 2012 – 2014.....	68
Tabela 18 - Número de Professores da Educação Básica Matriculados em Cursos Superiores de Graduação – Brasil – 2012.....	70
Tabela 19 – Distribuição Regional das matrículas 2009-2013.....	76
Tabela 20 - Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o de matriculados em curso de Primeira Licenciatura.....	76

Tabela 21 – Número de matrículas em turmas implantadas por EA 2009-2013.....	77
Tabela 22 - PARFOR: distribuição nacional das matrículas por tipo de curso 2009-2013.....	77
Tabela 23 - Número de turmas por ano da oferta nacional e tipo de turma 2009-2013.....	77
Tabela 24 – Municípios e turmas do PARFOR, por estado.....	78
Tabela 25 – Dados do PARFOR-BA. Bahia, 2009 a 2013.....	81
Tabela 26 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2013..	86
Tabela 27 - Síntese comparativa do quadro docente da UEFS por titulação 2004 e 2012.....	90
Tabela 28 - Síntese quantitativa do quadro docente da UEFS Por Regime de Trabalho.....	90
Tabela 29– Comparativo da Pesquisa na UEFS (2004 – 2012).....	91
Tabela 30 – Principais ações de extensão na UEFS (2012).....	92
Tabela 31 - Estudantes/Vagas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais em Convênio com Municípios (Graduação – Oferta Especial).....	94
Tabela 32 - Demonstrativo de estudantes do Programa de Formação para Professores em serviço, graduados em 2006 e a graduar no início de 2007.....	94
Tabela 33 – Inscritos e convocados na primeira etapa de cursos ProForma SEC.....	96
Tabela 34 – Oferta de cursos segunda etapa do ProForma e relação candidato/vaga.....	98
Tabela 35 – Síntese dos Cursos ofertados pelo ProForma UEFS, 2007 – 2014.....	99
Tabela 36 – Sínteses por área de conhecimento dos cursos por de Oferta Especial para Formação de Professores na UEFS - 2015.....	105
Tabela 37 - Matriculados no PARFOR por Esfera Administrativa e situação de matrícula – 2009 a 2014.....	145

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
BCJC	Biblioteca Central Julieta Carteador
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODES	Coordenação e Desenvolvimento do Ensino Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DG	Diretoria Geral
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos (Provão)
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FETRAB	Federação dos Trabalhadores Públicos do Estado da Bahia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAT	Instituto Anísio Teixeira
ICMS	Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Life	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e do Desporto / Ministério da Educação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras –
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProForma	Programa Especial de Formação de Professores na UEFS
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISBI	Sistema Integrado de Bibliotecas da UEFS
SUDEB	Superintendência do Desenvolvimento da Educação Básica
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME - BA	União dos Dirigentes Municipais do Estado da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UpT	Universidade para Todos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
1.1 EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NO BRASIL: A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA	22
1.2 OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO	43
1.3 FEDERALISMO, FINANCIAMENTO E PROCESSOS AVALIATIVOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	64
CAPÍTULO 2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A UNIVERSIDADE PÚBLICA	74
2.1 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES	83
2.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	87
2.3 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEFS.....	93
2.3.1 Programa de Formação de Professores da UEFS: o ProForma	95
CAPÍTULO 3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O CASO DO PARFOR UEFS	107
3.1 CARACTERIZAÇÃO E ENTREVISTAS DO GRUPO DOS GESTORES DO PARFOR UEFS	110
3.2 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO GRUPO DOS BENEFICIÁRIOS DO PARFOR UEFS	128
CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	143
CAPÍTULO 5 PROPOSTA DE AÇÕES PARA PLANO DE AÇÃO DE APRIMORAMENTO DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PARFOR UEFS.	148
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – Modelo de questionário para beneficiários do PARFOR	167
APÊNDICE B - Roteiros de entrevistas	176

INTRODUÇÃO

Não é recente a ideia de que a educação forma cidadãos e que as nações mais desenvolvidas têm, em sua base, bons sistemas educacionais, investem na cultura, no desenvolvimento do espírito crítico, na cidadania de seu povo, formando sujeitos capazes de mudar realidades e transformar, de forma positiva, o mundo em que vivem.

A Lei nº 9.394/1996, terceira publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, vigente desde então, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo segundo, fundamenta a educação, a qual é dever da família e do Estado, nos princípios de solidariedade e da liberdade. Para isto, elenca doze princípios basilares os quais buscam garantir o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e também a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996a).

Em seu arcabouço, a referida lei trouxe, dentre outros preceitos, a obrigatoriedade da formação superior para os docentes em atividade na educação básica. A partir disto, várias ações do governo tentam, cada uma a seu modo e nas diversas esferas de poder, alcançar o que preconiza a legislação. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014, esta obrigatoriedade passou a ter um prazo definido, e, desta forma, o ano de 2024 é o limite estabelecido para que todos os professores da educação básica tenham a formação inicial mínima exigida, ou seja, cursos de graduação para professores em efetiva regência nas redes públicas da educação básica que não possuam licenciatura, estejam em desvio de função ou sejam bacharéis.

Tendo como ponto de partida as políticas públicas educacionais brasileiras, as ações governamentais decorrentes destas, bem como os seus desdobramentos, este estudo tem como objetivo central compreender o papel da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) na minoração das desigualdades educacionais, através da ação de seus gestores na execução da política de Formação dos Profissionais da Educação, em uma experiência primeira através do Programa Especial de Formação de Professores na UEFS, o ProForma, iniciado em 2003 e, em seguida e de forma mais detalhada, com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, analisando-se não só as suas origens e implicações com base na legislação vigente, mas, particularmente do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos ora estudados.

Aspectos como diretrizes curriculares isoladas por curso, despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores, aumento da oferta de cursos a

distância, permanência e evasão nos cursos, dentre outros, são recorrentes em trabalhos desta área (GATTI, 2014). Sem dúvidas, estes fatores são estruturantes dos cursos de formação de professores e, por este motivo, foram também aqui abordados, porém, não se perdeu de vista o foco principal: a atuação dos gestores universitários frente à execução do programa.

Foi feita, desta forma, uma análise geral sob a ótica dos diversos atores envolvidos no processo de construção da educação (alunos, professores e estado), buscando compreender qual o papel desempenhado por cada um deles no desenvolvimento do cenário educativo, dando contudo, um enfoque especial aos gestores, por acreditar que o seu papel é crucial, enquanto ponto centralizador e relevante para o sucesso das ações desenvolvidas.

Neste sentido, abordou-se pontos considerados nevrálgicos da política de expansão da educação superior através do PARFOR no processo de formação de professores em exercício, como: infraestrutura físico-financeira da rede de ensino estadual e municipal; capacidade de utilização, por parte dos professores, dos recursos tecnológicos necessários para um melhor aprendizado dos alunos; no aspecto legislativo, as diretrizes curriculares nacionais no que se refere às licenciaturas e seu foco na estrutura de disciplinas, o aligeiramento nas formações em exercício e a utilização recente em grande escala dos cursos à distância; também, no aspecto humano, a saúde dos professores envolvidos nas capacitações em exercício, sejam professores formadores, sejam professores alunos.

Com o objetivo de delimitar o olhar da pesquisa, foram analisadas de forma mais particular, as turmas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Artes, Letras com Inglês, Letras Vernáculas, Ciências Biológicas e Matemática, ofertados na 4ª Etapa do Programa Especial de Formação de Professores da UEFS através do PARFOR no *campus* da UEFS em Feira de Santana entre os anos de 2010 e 2014, na modalidade presencial, que contempla demandas de cursistas das redes estadual e municipal dos municípios baianos de Água Fria, Amélia Rodrigues, Antônio Cardoso, Baixa Grande, Candéal, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Cruz das Almas, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ipirá, Irará, Pintadas, Riachão do Jacuípe, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Amaro, Serra Preta, São Gonçalo dos Campos, Terra Nova e Valença, perfazendo um total de 21 municípios e 197 egressos.

Importante lembrar que, em 2004, a UEFS já ofertava formação a professores em exercício através do seu Programa Especial de Formação de Professores, uma ação em parceria com a Secretaria da Educação do Governo do Estado. A presente pesquisa considerou relevante analisar também esta experiência inicial buscando compreender e integrar os caminhos trilhados, seus erros e aprendizados. Para tanto, a construção de uma

visão crítica-constructiva foi elaborada, vislumbrando também, mapear ações articuladas da política ora estudada que possam ser implementadas no futuro, visando a melhoria contínua da execução da referida política.

Tendo como ponto de partida as políticas públicas educacionais brasileiras, as ações governamentais decorrentes destas, bem como os seus desdobramentos, mais especificamente o PARFOR, esta pesquisa buscou estudar, não só as suas origens e implicações com base na legislação vigente, mas, também, sob ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos ora estudados, os fatores determinantes para o sucesso ou fracasso dos esforços empreendidos nestas ações.

Desta forma, o trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro deles denominado “Políticas públicas de Formação de Professores”, apresenta-se uma visão geral de políticas públicas e mais especificamente no Brasil, do que seriam as políticas públicas de formação de professores, não deixando de lado o verdadeiro princípio da formação, além de um levantamento dos principais instrumentos legislativos que envolvem direta ou indiretamente a política de formação de professores. Traz ainda considerações acerca dos processos avaliativos docentes, bem como indicadores do sistema de educação. Também e não menos importante, foi abordado o pacto federativo e suas implicações no processo político decisório das políticas de educação.

Enquanto agente executor direto da política de formação de professores, as Universidades serão objeto do segundo capítulo, o qual trará um breve histórico destas instituições até os dias atuais. A UEFS e o programa especial de formação de professores foram estudados, tendo como referência os mais diversos relatórios institucionais, dentre eles, um especialmente elaborado em 2007, que avalia o Programa de Formação para Professores de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio na modalidade presencial.

Já o capítulo terceiro, trouxe a pesquisa de campo que se consistiu em entrevistas com gestores do PARFOR UEFS, bem como professores que atuam no programa e também questionários aplicados aos egressos. Os resultados foram analisados e apresentam de forma detalhada o funcionamento e as ações de gestão do PARFOR UEFS, bem como a percepção dos egressos do Programa.

O capítulo quatro, reserva a visão da autora sobre o panorama da educação no cenário atual do país e suas perspectivas. Tecer-se-ão então algumas considerações que se voltam, também, para uma análise do que se espera para o futuro do PARFOR.

Por fim, o último capítulo propõe um escopo para plano de ação, especialmente pensado, e que busca, única e exclusivamente, trazer contribuições de melhoria e sugestões para o aprimoramento das ações desenvolvidas pela UEFS, dentro do programa de formação, buscando o aprimoramento sempre necessário à gestão dos anseios e interesse público.

Os principais autores da área de educação e que estudam Formação de Professores fazem parte do referencial teórico utilizado na pesquisa, a exemplo de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Dermeval Saviani, Pedro Demo, Vitor Henrique Paro, Dias Sobrinho, Domingos Fernandes, Roberto Sidnei Macedo, dentre outros. A pesquisa contou ainda com a análise de documentos oficiais da UEFS e de documentos que compõem o arcabouço jurídico do assunto em tela, sendo possível assim, comparar a teoria e a prática da formação de professores em exercício.

Particularmente, o interesse pela temática se deu devido à proximidade com a área de educação, a inserção no ambiente acadêmico repleto de desafios, oportunidades e questionamentos que sempre trazem a busca por algo mais. A escolha do tema deveu-se à sua importância no cenário nacional, motivo pelo qual, já fora contemplado com diversos estudos, o que não significa que todas as reflexões e análises já tenham-se esgotado. A pesquisa foi consequência, também, de uma necessidade percebida pela pesquisadora, de observar mais atentamente a execução de uma política nacional de tamanha relevância na universidade da qual a mesma faz parte do corpo técnico administrativo.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o objetivo de ampliar o entendimento sobre políticas públicas e o seu processo de construção, dar-se-á início com um breve comentário de Lascoumes e Le Galès (2012, p. 36-37), que situam, historicamente nas sociedades organizadas, as políticas públicas a partir de “fortes laços sociais, que adotaram formas de capitalismo ou de socialismo, além de práticas políticas variáveis no tempo e no espaço”. Hoje, as sociedades passam por grandes transformações, e assim “fecha-se o ciclo do Estado, e o capitalismo se impõe sobre as mais diferentes formas em todas as partes do Planeta”. Percebe-se então a dificuldade de apartar os preceitos do capitalismo nas sociedades modernas e a sua condição de ingrediente estruturante das políticas públicas.

O conceito trazido ainda por Lascoumes e Le Galès, que seria a definição inicial de políticas públicas, originou-se em 1936 e fora dado pelo autor americano Henry Laswell, na obra *Who gets what, when and how?* (Quem obtém o quê, quando e como?). Segundo ele, “as políticas públicas são, antes de tudo, escolhas das clientelas e, por ricochete, das vítimas” (2012, p. 40). Depois, num conceito de T. Dye (1976), seria “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. Por fim, expõe-se aqui um conceito, o de J.C. Thoenig, trazido por Lascoumes e Le Galès (2012, p. 42):

Política pública designa as intervenções de uma autoridade investida em poder público e de legitimidade governamental sobre um domínio específico da sociedade ou do território. Tais intervenções podem assumir três formas principais: as políticas públicas veiculam conteúdos, expressam-se por prestações e geram efeitos. Elas se desenvolvem através de relações entre atores sociais coletivos ou individuais.

Desta forma, o conceito de políticas públicas envolve cidadãos, instituições, o Estado em todas as suas esferas e ramificações, processos de escolha, de interesses, projetos e resultados, decisões (por ações ou omissões) e suas consequências, onde alguns serão ouvidos e terão suas demandas e anseios atendidos de forma completa, outros parcialmente e outros ainda continuarão na busca de ações que se fazem necessárias, sejam elas voltadas a minorias ou não.

O seu processo de construção pode ser, de forma didática, assim descrito por Matias Pereira (2012, p. 104): primeiramente a política é formulada pelos agentes responsáveis por tomar decisões; em seguida a fase de implantação define regras, rotinas e processos sociais através de ações com foco nos obstáculos e falhas que acometem a política pública bem como erros anteriores à tomada de decisão, buscando “detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados”. Porém, sabe-se que a formulação está diretamente relacionada à existência de espaços onde os cidadãos possam exercer, efetivamente, o seu poder de atuação nos rumos das políticas públicas.

Quanto à sua forma de implementação, dentre as diversas representações existentes, é no modelo denominado *bottom-up*, onde a participação dos diversos atores ocorre de forma ativa, norteando a interpretação da implementação das decisões, que tentar-se-á enquadrar a fase mais recente da política pública de educação brasileira, onde algumas ações pontuais se ensaiam, a exemplo da criação de um portal na internet com o objetivo de estimular e receber, até final de 2015, sugestões da sociedade para a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNC), um assunto controverso, porém, segundo o governo federal, será um norteador para as ações dos sistemas educacionais e da gestão pedagógica que envolverá diretamente escolas, professores, famílias e estudantes da Educação Básica. A construção da BNC de forma participativa não deixa de ser uma conquista social, porém, mais do que isso, é necessário que as discrepâncias educacionais sejam sanadas antes mesmo da criação de uma Base Nacional, sob o risco de se encobrir as desigualdades regionais e aumentar ainda mais o fosso que separa as realidades educacionais no Brasil.

Antes mesmo de abordar as políticas de formação que direcionam as ações dos governantes, gestores e atores diretamente implicados, pertinente se faz trazer, a princípio, uma consideração do Professor Roberto Sidnei Macedo que trata sobre o conceito de formação, seus pressupostos, suas diversas formas e perspectivas. Para ele, “inexiste entre nós políticas públicas para a formação. As macropolíticas educacionais brasileiras em geral, não explicitam o que falam e o que querem quando se referem à formação no seio da configuração das suas orientações educacionais.” (MACEDO, 2010, p. 223).

Tal afirmação encontra sustentação pois, os instrumentos normativos e prescritivos disponíveis e que norteiam as políticas públicas de educação no Brasil, quase nunca se voltam para o real processo de formação, não alcançando assim, em sua plenitude os objetivos desejados. Posteriormente, analisar-se-á os principais instrumentos do arcabouço jurídico que

define os dispositivos de formação, mas que quase sempre deixam de levar em conta o processo formativo em toda a sua complexidade.

Os quatro aspectos primordiais da formação segundo Honoré (1992 apud MACEDO, 2010, p. 58) são: “a formação como direito do homem; a formação como construção do desenvolvimento econômico e social; a formação como experiência reveladora das necessidades fundamentais; a formação como aspecto aplicado das ciências humanas”.

Tomando como base estes aspectos, analisou-se a formação tanto de alunos quanto de professores, sejam estes professores formadores sejam professores cursistas participantes do PARFOR UEFS na condição de alunos, não perdendo de vista, contudo, os reflexos das ações de todos no campo de formação dos estudantes da educação básica, pois esta pesquisadora entende que, para analisar a formação de professores que é desenvolvida em uma instituição, os fatores ligados a este processo precisam ser detalhados buscando compor as partes integrantes do amplo processo executado na UEFS.

Ainda segundo Macedo (2010, p. 61) “[...] nos cenários educacionais, o conhecimento dito, *a priori*, formativo, fundado na lógica disciplinar, vem sempre, de forma autoritária, na frente do conhecimento construído pela experiência da formação.” Partindo desta afirmação, foi traçado um percurso que levou a compreender como a formação de professores se relaciona com a estrutura de construção do saber acadêmico, com as especificidades e as vivências de docentes já em exercício, e também compreender como os professores formadores, que são professores tanto quanto os cursistas, compreendem e exercem o seu papel, não perdendo de vista que o processo de formação traz consigo a “necessidade do *outro* para completar o seu trabalho sempre incompleto, de sair de si para voltar um *outro*, porque interpretou e aprendeu *com*.” (MACEDO, 2010, p. 62). Feitas estas análises, será então possível entender como as ações da gestão, sejam elas desenvolvidas nas salas de aula, nas Coordenações, seja nas instâncias superiores da UEFS estão contribuindo ou como poderiam melhor contribuir para se extrair o potencial máximo das energias depositadas no PARFOR UEFS.

Por ser então o complexo processo formativo uma eterna construção incompleta, do outro e de si mesmo, infere-se que a formação vai muito além de uma certificação e da aquisição de saberes pedagógicos. Macedo (2010, p. 68) conclui que a formação “implica em autoformação, o que não nos impede de criar condições para que ela tenha terreno fértil, enquanto uma responsabilidade pedagógica, ética e política dos formadores, suas ações e instituições”.

Resta saber se, após serem criadas as condições, a formação por si garante o seu transcorrer efetivo e conseqüente melhora da educação. Em uma indagação muito pertinente, Paro (2013) questiona ser possível traçar políticas, planos ou implantar projetos sem que a natureza do próprio objeto de trabalho esteja presente, e mais do que isso, como procedimentos didático-pedagógicos adotados na escola sejam coerentes com a formação das personalidades sendo que o objetivo da formação, na teoria e na prática, é desconsiderado em detrimento de interesses das lógicas de mercado ou de incoerências do amadorismo dos que “cuidam” da educação?

Buscando elementos que possam responder a esse questionamento, far-se-á a seguir uma contextualização do processo educativo e sua evolução no Brasil, bem como um breve apanhado de fatores que esta pesquisadora considera cruciais e que têm impacto direto no contexto formativo dos Professores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

1.1 EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NO BRASIL: A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA.

O Estado brasileiro é notadamente marcado por grandes diferenças econômicas e sociais o que remonta a seu processo de colonização e organização humana desde então. Estabeleceram-se grandes distâncias sociais alimentadas por bolsões de miséria e injustiças sociais e culturais, retirando de muitos a possibilidade de uma sobrevivência digna. A educação por muito tempo foi um “bem de luxo” e apenas as camadas mais privilegiadas tinham acesso aos espaços reservados à cultura e a instrução, fatores imprescindíveis e que levam ao equilíbrio social através da divisão de oportunidades.

Necessário se faz entender e compreender os pensamentos que direcionaram e alicerçam atualmente os marcos legais da nação, o que reflete os interesses dos legisladores nas mais diversas épocas, que construíram e constroem a história da educação brasileira. Desta forma, tentar-se-á aqui listar acontecimentos e fatos que ajudaram a construir o cenário da educação brasileira da forma como ele se encontra atualmente. Serão apontados fatores históricos e marcos legais internos e pertinentes à nação, não desprezando-se porém, fatos e atores externos que de forma direta ou indireta também fizeram parte desta história.

Fatos históricos como a escravatura e sua abolição, as populações indígenas originárias das terras nacionais, os imigrantes e a cultura de exploração no Brasil foram decisivos para que as políticas voltadas a educação tivessem pouca expressividade. Far-se-á

um breve levantamento histórico buscando compreender as origens e a construção da educação nacional.

O Brasil ainda enquanto colônia de exploração e dependente da metrópole Portugal, a qual passava por um momento de crise em seu sistema escolar, apresentando um quadro acentuado de analfabetismo em todos os setores da sociedade, incluindo a nobreza e também a família real, teve estagnação no seu crescimento educacional. Na metrópole, a leitura e a escrita estavam acessíveis apenas para seletos membros da igreja e funcionários públicos, e desta forma, o Brasil que espelhava as ações de Portugal e dependia deste para quase todas as suas importações, inclusive de capital intelectual, viveu um período de escassez ainda maior no campo da educação. Para agravar ainda mais o quadro, a desigualdade de oportunidades de instrução entre homens e mulheres se fazia presente na cultura da época (ROCHA, 2005).

Coube então à Igreja a fundação do nosso sistema educacional. Segundo Romanelli (apud ROCHA, 2005, p. 36),

os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 1987, p. 35).

Internamente, a instrução não estava entre os anseios da sociedade dominante, que almejava apenas um grau mínimo para manter-se no poder e perpetuar-se através da submissão do trabalho escravo. “A monocultura latifundiária quase não exigia qualificação e diversificação da força de trabalho.” (ROCHA, 2005, p.37).

O combate ao culto de deuses africanos foi o principal motivo pelo qual os jesuítas tentaram introduzir a população negra nos princípios elementares de escolaridade. Com a expulsão dos jesuítas, a educação da população de classes inferiores não foi afetada, uma vez que o sistema vigente privilegiava, em sua grande maioria as elites.

Desde este momento já pode-se observar que a profissão docente tem seus contornos delineados e de forma nada atrativa. Bauab (apud ROCHA, 2005) relata que,

Em 1784, havia em São Paulo apenas nove escolas de primeiras letras, com mestres ignorantes e “recrutados a laço”, dada a escassa remuneração que lhes era paga e o desprestígio social da profissão do docente secular (BAUAB, 1972, v. 1, p. 6).

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, as novas demandas educacionais da aristocracia que se instalara no Rio de Janeiro, redirecionaram os caminhos da cultura e da educação, que agora se norteava, inclusive à formação de quadros para o preenchimento de postos técnico-burocráticos.

Depois de proclamada a independência, a criação de escolas primárias e até universidades estava prevista no projeto da Constituição de 1823, porém, as ações “tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não foram capazes de desenvolver a educação popular no país e, em alguns casos, até mesmo obstaculizaram qualquer progresso” (ROCHA, 2005, p. 43).

O Estado Brasileiro, notadamente patrimonialista, encontrava-se imerso na descaracterização dos serviços públicos. Neste momento é, inclusive, clara e aceitável a utilização de bens públicos para fins particulares. Segundo Gandini (2008, p.207), “no Brasil do século XIX, muitos funcionários podiam controlar os seus meios de administração”.

Ainda, conforme afirma Gandini (2008, p. 210), uma das explicações para isso é que:

[...] nos países onde o capitalismo foi introduzido primeiramente e por meio de revoluções burguesas, ele também foi acompanhado por mudanças nas relações sociais e políticas: ação social baseada no individualismo e despersonalização (ou “impersonalismo”), relações de troca impessoais, universalismo de procedimentos, representatividade política. Em outros países, alguns deles considerados periféricos, ou de capitalismo tardio, as combinações entre economia e política não seguiram necessariamente o mesmo caminho, inclusive porque elas ocorreram de forma sincronizada com países cujo capitalismo já se encontrava em estágio adiantado.

Percebe-se, desta forma, que alguns dos problemas que hoje acompanham a sociedade brasileira tiveram suas origens ainda muito cedo, quando da construção da sociedade, o que, para Dourado (2002, p. 236), terminou,

agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social.

A popularização do acesso à educação seria uma saída possível para combater a grande concentração de riquezas, privatização da esfera pública e conseqüente alargamento das injustiças sociais, porém, esta busca incessante só seria minorada muitos anos depois. A Constituição Federal de 1934 em seu artigo 149, começa a delinear novos caminhos e trouxe a

educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (BRASIL, 1934).

A partir da década de 1960, as políticas de governo federais e estaduais foram norteadas pela Teoria do Capital Humano. A razão mercantil encontra-se presente basicamente de duas formas nas políticas educacionais: relacionada diretamente à resolução de questões econômicas, ou de forma não direta, porém referindo-se ao encaminhamento de soluções (PARO, 2013). Quanto às medidas diretamente ligadas a questões econômicas,

a razão mercantil também se faz presente quando, independentemente de interesses privados, os responsáveis pelas políticas públicas têm em vista um horizonte mais amplo de crescimento econômico do país, mas - ignorando as razões verdadeiramente educativas ligadas ao direito à cultura e à formação integral do cidadão – amparam-se na teoria do Capital Humano (BECKER, 1968; SCHULTZ, 1961^a, 1961b, 1973; BLAUG, 1975) para proporem e implementarem medidas visando apenas à formação para o mercado de trabalho, para o consumo ou para avançar nas posições dos ranques econômicos nacionais e internacionais (PARO, 2013, p. 958).

Isto posto, pode-se reconhecer que, interesses mercadológicos e de cunho econômico sempre têm estado presentes em decisões importantes como a tessitura de rumos e diretrizes para a educação em nosso país, levando-se em conta valores nitidamente capitalistas e pouco preocupados com questões culturais e formadoras propriamente ditas.

A promulgação da primeira LDBN em 1961 através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, inseriu no cenário educacional brasileiro algumas mudanças significativas, a exemplo da descentralização do sistema educacional, que estaria mais diretamente ligado aos estados e municípios, e não ao Ministério da Educação e Cultura. Porém, pode-se observar também que, houve um retrocesso em certas conquistas quanto à obrigatoriedade escolar do ensino primário, quando o parágrafo 30 da referida lei isenta a obrigatoriedade em casos de: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961). “Estes itens (à exceção da letra d) isentam o poder público de seu compromisso de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida e contradiz o artigo 27”, o qual previa a “obrigatoriedade deste nível de ensino” (ASSIS, 2012, p. 326).

Citada apenas em seu último capítulo e último título, a Constituição de 1967, apresenta traçados gerais para a educação, juntamente com ditames para a família e para a cultura, reservando, para estas, respectivamente três, um e dois artigos. Quanto ao assunto educação, destaque-se primeiramente o Art. 168, parágrafo segundo que enuncia:

“Respeitadas as disposições legais, **o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro** dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” e em seguida o caput do “Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais” e seu parágrafo primeiro: “**A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais** e do Distrito Federal” (BRASIL, 1967. Grifo da autora).

Inicialmente fica claro a posição assumida pela União no que se refere ao financiamento privado da educação através dos referidos amparos. Em seguida, pode-se observar uma predisposição da União objetivando o desenvolvimento dos sistemas estaduais através da prestação de assistência técnica e financeira, porém, de forma tímida e sem nenhum valor ou percentual estabelecido previamente, porém, o legislador deixou, de forma clara, a delegação da organização e desenvolvimento dos sistemas de ensino para as esferas estaduais e municipais.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, dentre outras providências, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, entendendo-se aqui, conforme o parágrafo primeiro do artigo primeiro, “ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. A lei determinou que o ensino de 1º e 2º graus teria como “objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Quanto ao exercício da docência, a lei exigia:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

A redação do parágrafo segundo do artigo 11: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971), deixa claro a participação dos jovens, de forma direta ou não, no mundo do trabalho.

Em seu artigo 29, enuncia que:

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, **ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País**, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (grifo da autora).

Percebe-se que o legislador estava ciente das disparidades educacionais entre as regiões. Com a leitura do artigo 77 da referida Lei, o qual define que “quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário”, e do art. 78 que também faz previsão de ausência ou insuficiência de professores licenciados para atender às necessidades do ensino, e trazendo a possibilidade de que os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior possam igualmente lecionar, mediante registro no Ministério da Educação e Cultura, complementando seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971), Gatti e Barretto (2009, p. 38) concluem que a referida lei criou várias possibilidades de supressão dessas possíveis carências “em virtude da ampliação do ensino obrigatório para oito anos, sobretudo, da necessidade de expansão da oferta de classes de 5ª a 8ª séries”. Desta forma, observa-se que, as leis são criadas objetivando melhoras da sociedade, porém, nem sempre se antecipam às demandas que emanarão da sua aplicabilidade.

Quanto aos cursos de formação de professores, Silva et al. (apud GATTI e BARRETTO, 2009, p. 41) constatam que, dos anos de 1950 a 1986, diversos trabalhos,

denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

Esta situação demonstra a imaturidade do sistema educacional brasileiro e pouco planejamento na execução de suas políticas na área da educação.

Avançando no tempo, chega-se à Constituição de 1988, quando, a educação, finalmente encontra o devido lugar nos instrumentos regulatórios nacionais. No Capítulo III, a Seção I enuncia, em seu artigo 205, de forma expressa que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ainda na Constituição de 1988, o artigo 206 elenca os princípios para a prestação do ensino:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

Também, a referida Constituição, que tem dentre os objetivos fundamentais da República, construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, traz, como primeiro direito social, **a educação** (BRASIL, 1988, grifo da autora). Na Carta pode-se observar, desta forma, uma preocupação integral com a educação, seus agentes e atores, não perdendo de vista, contudo, o aspecto social e profissional da educação.

Seguindo na retrospectiva e tentando elencar os principais marcos legais da política de educação e de formação de professores no Brasil e na Bahia, destacam-se, ainda, alguns instrumentos desta história legislativa tão rica em dispositivos, mas estes, porém, do ponto de vista da autora desta pesquisa, nem sempre tão efetivos.

Em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), trouxe algumas transformações e redirecionamento das ações do Estado, norteando-se por princípios da administração gerencial, buscando superar a crise fiscal e inflação que o país enfrentava.

O Plano tentou definir objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, para extinguir antigas práticas a exemplo do patrimonialismo, o clientelismo e o nepotismo, que tanto atrapalhavam o crescimento do estado e comprometiam a sua eficiência, qualidade e produtividade diante de um cenário de globalização econômica que ora se desenhava. Através da profissionalização do seu quadro de servidores, o estado se voltaria para o controle dos resultados e descentralização para, desta forma, alcançar os cidadãos que agora se tornavam clientes dos serviços prestados pelo mesmo.

A reforma não propunha um rompimento com os princípios burocráticos da administração pública, mas sim a busca da sua profissionalização, implementação de novas formas de controle orientadas para valores como eficiência, a definição de indicadores de desempenho claros e qualidade.

Alguns preceitos se faziam imprescindíveis no Plano Diretor, dentre eles:

(2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional [...] (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (MARE, 1995, p. 11).

O foco principal de atuação do Plano Diretor era a esfera pública federal, e é para ela que muitas das suas ações estão previstas, inclusive as que se referem a servidores e carreiras, porém, não há como negar as influências e reflexos das macro ações nas políticas públicas adotadas para o país, e claro, as destinadas a área de educação, especialmente a busca pela profissionalização e também pela qualidade.

O cenário mundial definiu, em momentos diversos, as ações dos governos, não só no Brasil, como em muitos países do mundo que buscavam acompanhar as rápidas mudanças trazidas pela globalização, porém, orientações para a qualidade, competitividade e produtividade se fizeram presentes também no campo da educação, onde pôde-se verificar a participação de organismos internacionais voltados ao financiamento de esferas produtivas através de novas configurações do papel dos estados, dentre eles o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Desta forma, o projeto de educação se amoldou às regras de comércio que agora vigoravam, alterando diretamente a vida escolar da nação.

Como outras instituições com ação no globo e grandes agências financiadoras, o Banco Mundial esteve bastante presente nas formulações de agendas ou mesmo atuando diretamente na economia de países como o Brasil, a partir da década de 1980. Para Dourado (2002, p.238-239),

é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação. Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Várias críticas foram feitas quanto à atuação desses órgãos internacionais de fomento no que tange às suas prescrições no campo educacional, que vão desde a contribuição para a má formação de professores, através de recomendações de processos curtos de qualificação à

falta de disponibilização de recursos para a educação, por indicações de baixa prioridade de investimentos. Conforme reflete Dourado (2002, p. 239-240), ações como a capacitação paliativa de docente em programas de formação em serviço e priorização da educação básica escolar, com foco apenas na aprendizagem de habilidades cognitivas básicas, como proposto pelo Banco Mundial, indicam assim que “o discurso da centralidade do conhecimento, [...] configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental” que trazem, por consequência, uma visão secundária da educação não-formal, além de um processo progressivo de privatização da educação, em especial a superior, fato que se desenvolveu desde então e se pode constatar atualmente, conforme a Tabela 01 que se segue, a qual registra que em termos percentuais, predominam as instituições privadas, com participação de 87,4%.

Tabela 1 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2009 – 2012.

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

No início da década de 1990, países como o Brasil buscaram, através de suas reformas educacionais, resolver os problemas das populações excluídas do acesso ao direito da educação escolar garantido pela Constituição Federal. Desde então, governos em todos os níveis procuram solucionar tais questões sociais valendo-se de ações, metas e planos inseridos em suas agendas. No ano de 1990, também foi publicada a Lei n 8.069 de 13 de julho, dispondo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e novamente assegurado “o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Porém pesquisas mostram que hoje, grande parte das crianças em idade escolar que não estão na sala de aula encontram-se em situação de risco, pela submissão ao trabalho infantil ou se tornaram vítimas de algum tipo de exploração ou violência, situações já previstas e combatidas pelo Estatuto. Diz o texto do artigo 54:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - **progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino**

médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, grifo da autora).

Percebe-se aqui um encaminhamento do legislador no sentido de tornar real a obrigatoriedade e gratuidade também do ensino médio, além de abrir novos caminhos para se pensar o atendimento aos portadores de deficiência.

Em 20 de dezembro de 1996, a LDBN - Lei 9.394 do mesmo ano, trouxe inovações quanto a aspectos ainda não explorados por Leis de Diretrizes e Bases anteriores. O art. 67 afirma que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (LDBN, 1996a).

Além disso, no campo da formação docente, uma outra alteração importante foi trazida por esta nova legislação. O art. 62 alterou a formação de docentes para atuar na educação básica, que passa a ser em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, sendo também admitida, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LDBN, 1996a). Um novo patamar de formação e conhecimentos é estabelecido para professores e com ele, uma nova demanda por ensino superior.

Percebe-se também, através da redação do parágrafo 2º do artigo primeiro: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, uma forte ligação com os valores do mundo capitalista e a formação voltada para o mercado de trabalho, onde não só os saberes teóricos e práticos terão sua aplicabilidade, mas também e junto com eles, conceitos como o da competitividade e produtividade.

As novas demandas trazidas pela LDBN, colocam as universidades e seus quadros de professores em posições também estratégicas para a construção de uma educação básica de qualidade. Desta forma, Saviani (2009, p. 45) complementa:

E, sem professores bem formados, as metas da educação básica não poderão ser atingidas. Portanto, sem uma forte ampliação do financiamento público ao ensino superior, a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos.

Mesmo diante desta constatação mais do que esperada, no campo do financiamento da educação, o passo seguinte à promulgação da LDBN foi a publicação em 24 de dezembro de 1996 da Lei nº 9.424/1996 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, um fundo de natureza contábil que se compunha de recursos provenientes da arrecadação de impostos (Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação – ICMS e do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI), além do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios – FPM. De acordo com o artigo segundo, a distribuição dos recursos, os quais eram repassados automaticamente, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, “dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino” (BRASIL, 1996b).

Desta forma, o Ministério da Educação e do Desporto - MEC realizaria, “anualmente, censo educacional”. Para efeitos dos cálculos mencionados de alunos matriculados, seriam computadas exclusivamente as matrículas do ensino presencial. Haveria complementação de recursos por parte da União apenas quando fosse necessário. Conforme o artigo segundo da Lei 9.424/1996, “os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério”, desta forma os recursos, de acordo ao artigo sétimo, seriam “utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público”. Além disso, todos os entes federados deveriam, em seis meses da vigência da lei, dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério objetivando assegurar “a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino”. Estes novos planos deveriam contemplar, ainda “investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos”, além de assegurar aos professores leigos um “prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das

atividades docentes”. As habilitações seriam “condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração” (BRASIL, 1996b).

A publicação do Plano Nacional de Educação – PNE se deu em 09 de janeiro de 2001, através da aprovação da Lei nº 10.172 do mesmo ano. O plano teve duração de 10 anos e dentre várias ações, definiu que, a partir da sua vigência, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, elaborar planos decenais em seus âmbitos. Além disso, a previsão da criação, por parte da União, do Sistema Nacional de Avaliação, com mecanismos para acompanhamento de metas do PNE e a definição de vinculação das metas constantes do Plano Nacional e dos planos decenais dos demais entes federados aos Planos Plurianuais da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, nos seus respectivos níveis, foram passos importantes para a consolidação do PNE (BRASIL, 2001). Porém, segundo Saviani (2009, p.24):

[...] diversas análises têm evidenciado os efeitos negativos das políticas de municipalização do ensino, mostrando que, em razão das insuficiências técnicas e financeiras e dos altos índices de desigualdade entre os municípios, as deficiências qualitativas da educação tendem a agravar-se. Assim, em lugar de enfatizar, como o faz o PDE, a função avaliativa e regulatória da União em relação às responsabilidades educacionais de estados e principalmente dos municípios, dever-se-ia caminhar para outro tipo de “regime de colaboração” em que a União, estados e municípios assumiriam responsabilidades efetivamente compartilhadas na construção de um verdadeiro sistema nacional de educação.

Com objetivos e prioridades definidos considerando limitações de recursos financeiros, o primeiro PNE teve como objetivos a “elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência”, e, como prioridades, “a garantia de ensino fundamental obrigatório, ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, a valorização dos profissionais da educação” e, por fim, “o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2001). Composto por 11 objetivos e inúmeras metas, o plano sofreu críticas principalmente por estabelecer muitos objetivos o que pulverizou o foco de ação e além disso, por não trazer instrumentos de mensuração, avaliação e controle de efetivação.

O ano de 2006 trouxe para a área da educação mudanças e inovações. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definiu em seu art. 32 o “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade” e que tem “por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006).

Em 10 de maio do mesmo ano, a Lei nº 11.301, que alterou o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, oficializou mais uma das atividades do magistério, passando a considerar, a partir desse momento, também, como funções exercidas por professores no desempenho de atividades educativas quando nos estabelecimentos de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, “além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (BRASIL, 2006b).

Em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, através do regime de colaboração entre Municípios, Distrito Federal e Estados, e que prevera a participação das famílias e da comunidade, através de programas e ações de assistência técnica e financeira, objetivando a mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). Em seu artigo oitavo, parágrafo quinto, estabeleceu-se que o apoio da União se daria, quando coubesse, sob a forma de elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR. A partir daí, foi instituído o PAR, regulamentado através da Resolução CD/FNDE nº. 29, de 20 de junho de 2007. Além disso, em busca da qualidade na educação, a referida Lei instituiu a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade e quanto à qualidade da educação básica, esta seria aferida, de forma objetiva e com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, o qual seria calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar e seria combinado com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, o qual se compõe pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e pela Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a).

Analisando a relevância do Plano de Ações Articuladas, Gatti, Barretto e André (2011, p. 35) concluem que ele é, para o MEC de suma importância para a melhoria da educação básica, uma vez que:

O PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

Juntamente com o Plano de Metas foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, composto por 30 ações e que reafirmou a educação formal pública como

responsabilidade do Estado e reconheceu que a mesma não cabe apenas à escola, mas também à família, à sociedade como um todo. Composto por programas e ações, o PDE buscou contemplar não apenas os níveis de ensino, como também algumas modalidades: jovens e adultos, educação especial.

A Lei nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007, após dez anos do Fundef, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Também de natureza contábil, para atender agora a todas as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, a nova lei alterou e ampliou as fontes de receita dos Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, cobrindo, desta forma a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O artigo segundo destina os fundos à “manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração”, onde e de acordo ao artigo quarto, “a União complementarará os recursos dos Fundos sempre que, no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio ponderado por aluno, [...] não alcançar o mínimo definido nacionalmente”. Conforme o artigo oitavo, fica mantida, a distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal “entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial” (BRASIL, 2007b).

Na opinião de Gatti et al. (2001, p. 254), o Fundef e o Fundeb,

[...] ao longo da década de 2000, instituem um mecanismo regular, sustentável e mais equitativo de manutenção e desenvolvimento do ensino no âmbito dos estados e dos seus respectivos municípios, além de criarem condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, é também fortalecido o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na esfera federal. Ele passa a constituir importante fonte de financiamento da educação nacional, no que se refere às políticas desencadeadas pelo MEC, particularmente no que diz respeito à formação docente articulada com os entes federados.

Certamente que a criação dos fundos foi de relevância para assegurar parte significativa da educação básica, porém, uma análise também é feita, pois, por funcionar basicamente redistribuindo impostos, de forma mínima, entre estados e municípios, com base no número de alunos matriculados na educação básica, os fundos vêm perpetuando uma realidade onde, segundo Davies¹ (2006 apud ARAGÃO 2014, p.171) “uns governos ganharão, mas outros perderão na mesma proporção, sobretudo quando não houver complementação

¹ DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006.

federal, que será o único recurso novo para o sistema educacional como um todo, que não é tão significativo assim”.

Também pensando nas limitações de atuação do Fundeb, Gatti, Barretto e André (2011, p. 35), concordam que, para que haja a elaboração dos Planos de Ações Articuladas e os diagnósticos dos sistemas locais e as demandas de formação de professores a partir da adesão ao Plano de Metas, impõe-se

a construção de um sistema nacional de educação e um papel mais robusto e incisivo do governo federal na redistribuição dos recursos fiscais e na consolidação de um Fundo Nacional de Educação capaz de suprir as demandas da educação básica que o conjunto de fundos estaduais representados pelo Fundeb não consegue contemplar devidamente.

Com prazo de vigência de 14 anos, definido na Emenda Constitucional nº 53, de 29 de dezembro de 2006 que criou o Fundo, até 2020, muitas discussões sobre o valor mínimo nacional por aluno, bem como o percentual do Produto Interno Bruto - PIB que deve ser reservado para a educação ainda devem ocorrer e envolver toda a sociedade, uma vez que as demandas são sempre crescentes e a educação está em busca da sua qualidade.

A Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, estabeleceu que o piso salarial será de R\$ 950,00 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no LDBN de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais. O parágrafo segundo do artigo segundo estabelece que profissionais do magistério público da educação básica são aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência “no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional”. A União complementará a integralização caso o ente federativo, após justificativa de necessidade e incapacidade encaminhada ao Ministério da Educação, acompanhada de planilha de custos “comprovando a necessidade da complementação”, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado. Determina também que o “piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro” (BRASIL, 2008).

O ano de 2009 marcou o campo da educação com muitas inovações legais e olhares para demandas e ações percebidas e ainda não contempladas e, a partir deste ano, a legislação

enriquece e demarca novas etapas na construção do arcabouço jurídico educacional brasileiro, inserindo-o, inclusive, no campo da diversidade.

Em 29 de janeiro de 2009, publica-se o Decreto 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou também a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009a), trazendo consigo, novas atribuições e desafios à CAPES.

Porém, uma ação de tamanha envergadura necessitava de apoio para se efetivar e garantir a sua capilaridade, e assim,

para dar cumprimento à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em que se consubstanciam as diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço, são instituídos os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, com a atribuição de elaborar e acompanhar os planos de formação, com base no diagnóstico das necessidades das redes, articular as ações e otimizar os recursos (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011. p. 252).

Desta forma, criados pela Portaria 883 de 16 de setembro de 2009, os Fóruns Estaduais foram indispensáveis para a consolidação da Política Nacional de formação de Profissionais da Educação Básica, mesmo tendo o seu papel articulador e gestor ainda pouco explorado.

A Portaria Normativa 09 de 30 de junho de 2009 instituiu o PARFOR, resultado da ação conjunta do MEC, de Instituições Públicas de Educação Superior - IPES e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabeleceu no país, um novo regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem a formação adequada (BRASIL. MEC, 2009a).

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 trouxe algumas alterações, mas, finalmente uma nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, prevendo, desta forma, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, também ampliou a abrangência dos programas suplementares da Educação Básica em todas as suas etapas, “por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, estabeleceu que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de

colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório" e destaca-se, por fim, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009). Este passo dado pelo legislador foi fundamental para a consolidação da oferta da educação básica em todo país, ao tempo em que trouxe grandes impactos para os professores e suas atividades. Desta forma, buscando assegurar o atendimento ao estudante durante todas as etapas da Educação Básica, a emenda vincula-se a programas suplementares como o de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Avançando para o campo das novas tecnológicas, a Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009, estabelece que a “formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2009c), porém há um cuidado do legislado o qual prevê logo em seguida, que a formação se dará preferencialmente com ensino presencial e ainda, determina que a União, os Estados e Municípios deverão, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a continuada, bem como a capacitação dos profissionais do magistério.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, tem como principal objetivo “discutir, acompanhar e articular em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios da Bahia, as ações voltadas ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica”. Assim, buscando cumprir aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída através do Decreto 6.775/2009, o Fórum Estadual foi constituído em 21 de janeiro de 2010 para, de forma colegiada, “definir prioridades e metas do programa no estado; coordenar as ações de formação de professores e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica” (FORPROF-BA, 2010).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pautada no direito de todos ao pleno desenvolvimento, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, em seu artigo primeiro afirma o fundamento da “responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional” além da “aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica” (BRASIL, 2010).

A referida Resolução trouxe atualizações sobre assuntos diversos. Ela trata, inclusive, do Professor, sua formação inicial e continuada. Partindo do pressuposto de que cuidar e educar é tarefa tanto dos profissionais da educação como também dos próprios programas de formação inicial e continuada de professores, a Resolução pressupõe que as escolhas dos métodos de aprendizagem, os quais são guiados pelas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, determinam o perfil do docente para a Educação Básica.

A construção do documento se deu, segundo o MEC, de forma colaborativa, com amplos debates e audiências públicas e, principalmente com a anuência e participação dos envolvidos nos processos, como as entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, além de instituições de formação de professores, e buscou, dentre seus objetivos “orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica” (MEC, 2013, p. 5-8).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009 de 28 de maio no mesmo ano, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, foi um documento de grande importância para a categoria de profissionais desta área, e trouxe princípios e diretrizes que direcionam, de forma bastante positiva, as ações para os planos de carreira e remuneração. Em seu artigo quarto, fica estabelecido que, em qualquer das esferas da administração pública onde seja oferecida “alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades”, devem ser instituídos “planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação” (BRASIL, 2009), universalizando, desta forma, os referidos planos. A resolução tem, dentre vários princípios, que objetivam assegurar a qualidade; o ingresso na carreira por concurso público, remuneração condigna aos profissionais e também o desenvolvimento de ações que levem à sua equiparação salarial com carreiras com formação semelhante, recebimento de valores nunca inferiores ao piso estabelecido na Lei nº 11.738/2008, reconhecimento ao profissional do magistério e a sua carreira, bem como o direito a progressão salarial por incentivos à titulação, experiência, desempenho, e o tempo de serviços prestados ao estado. Assegura também jornada de trabalho não superior a 40 horas semanais, “incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância”, e também “apoio técnico e financeiro, [...], que vise

melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais” (BRASIL, 2009).

Dentre suas várias diretrizes na busca da qualidade, destaque-se a promoção, adequada da relação numérica para alunos e professores buscando também prover, da melhor forma, os investimentos públicos, assegurar, nos sistemas de ensino necessários, “a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação”, podendo ser assegurados períodos de licenças sabáticas, além de estabelecer avaliação de desempenho com vistas à superação de dificuldades, levando-se em conta fatores como estrutura escolar, condições socioeducativas dos alunos e resultados educacionais da unidade escolar (BRASIL, 2009).

Publicada em 6 de agosto de 2009, a Lei nº 12.014, traz nova redação ao artigo 61 da LDBN que trata dos profissionais da educação. Agora, passa-se a considerar como profissionais da educação básica os que, nela estiverem em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, sendo,

professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b).

Entre seus fundamentos na formação buscando atender às especificidades do exercício profissional, estão uma formação básica sólida que permita conhecimentos científicos e sociais, associação entre a teoria e a prática e também o aproveitamento de experiências anteriores, tanto no ensino, como em outras atividades.

O artigo 57, da Resolução 4 de 13 de julho de 2010, a qual define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, traz o princípio da valorização do profissional da educação, compreendendo que a valorização é também valorizar a escola, e para isso muni-la de qualidade educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental e na sua gestão (BRASIL, 2010). Mais especificamente quanto aos programas de formação, o texto do parágrafo segundo do mesmo artigo aponta que:

Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao

longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010).

Observa-se pois, que um conjunto de habilidades e conhecimentos são requeridos ao docente para que a sua prática assegure a qualidade educativa que cabe ao professor, porém, não se pode dissociar a qualidade de fatores externos e que independem da qualificação e desenvolvimento de atributos profissionais dos formadores e educadores.

Ainda no campo da valorização dos profissionais da educação, o artigo 59 salienta a instituição de orientações que devem estar contidas nos projetos de formação para os sistemas educativos, assegurando:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2010, grifo da autora).

Diante de um cenário de profundas transformações tecnológicas e sociais na carreira docente e nos requisitos para atuação profissional, a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 trouxe algumas alterações à Lei nº 9.394, a LDBN de 20 de dezembro de 1996, dentre elas os acordos de cooperação através do estabelecimento de ações por parte da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, como a adoção de “mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” e o incentivo “a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena” em instituições de ensino superior (BRASIL, 2013).

No artigo 62, a nova redação é dada ao texto, baseado no novo período, alterando-se de quatro para os primeiros cinco anos do ensino fundamental, mantendo-se, contudo, a formação de docentes para atuação na educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Desta forma, a importância e os reflexos das universidades continua sendo reconhecido na educação básica.

Por fim, destaca-se o artigo 62-A que trouxe, em sua redação, a garantia de formação continuada para os profissionais trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso

técnico ou superior em área pedagógica ou afim, por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas, em seus locais de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo-se os cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Recentemente, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, trouxe um maior detalhamento e ampliação de ações e metas, baseando-se, dentre seus principais objetivos, na melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, considerando, porém, as limitações dos recursos financeiros. O texto traz, de forma expressa, a “garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério como forma de valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2014).

A Meta 15 do PNE objetiva, no prazo de um ano a partir da vigência do plano, através do regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios, assegurar a todos os profissionais da educação básica a formação específica em nível superior e para isso, algumas estratégias foram definidas. A consolidação do financiamento estudantil aos matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo SINAES, a promoção da reforma curricular das licenciaturas e a instituição de programa de bolsas de estudos em outros países a professores da rede pública são ações previstas. Dar-se-á aqui destaque especial para a estratégia 15.9 que preconiza:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

Após este levantamento legal, pode-se concluir que, além de fatores externos e históricos importantes, também brechas no sistema educacional brasileiro ao longo dos anos, foram decisivas para alguns arranjos e deficiências na educação pública no Brasil.

A história mostra que, as políticas de educação, mais especificamente quando voltadas para a formação de professores já saem praticamente prontas das mesas dos legisladores, deixando quase sempre de levar em conta as contribuições dos movimentos sociais e sindicais que atuam na educação, mesmo havendo grandes cobranças e pressões por parte destes, pois eles vivem de fato a realidade e conhecem questões ignoradas pelos governos.

Partindo destes princípios, analisar-se-á, em tópico posterior, a importância e os reflexos do pacto federativo na estrutura educacional brasileira. Porém, antes disto, faz-se importante analisar outros fatores que também estão presentes e que influenciam, sobremaneira, o desenrolar dos acontecimentos e seus resultados.

1.2 OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO

Tópicos como acesso, permanência e qualidade na educação pautam nos dias atuais, também as políticas educacionais e como peças principais do ambiente educativo/formativo, pode-se destacar o Estado através de suas políticas e suas instituições, os professores e os alunos e suas famílias.

Para Rocha e Fernandes (2011), discorrer sobre a educação no Brasil envolve principalmente: pensar na produção de políticas que busquem o atendimento de demandas reivindicadas por grupos diversos, sem prejuízo dos elementos que compõem a política, a cultura e a economia, almejando encontrar o caminho das soluções para, ao menos, administrar a educação e atender às demandas plurais que nem sempre são convergentes entre si e, por vezes, são até mesmo contraditórias.

Atualmente a educação já é reconhecida como peça fundamental para a promoção da equidade e do desenvolvimento da nação. As pressões sociais advindas dos mais diversos grupos e da sua aproximação com as esferas públicas têm feito com que os governos, a seus modos, tentem superar esse déficit, desenhando para a nação um novo panorama educacional.

A participação da sociedade tem sido mais ativa e a questão que faz-se premente nesse cenário é: a política de formação de profissionais da educação e os professores estão preparados para suprir a todas essas necessidades emanadas da sociedade?

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, segundo o governo de 2013 responsável pela sua publicação, foi de revisar os modelos em vigor, onde a teoria e as práticas formativas da educação básica não estavam devidamente alinhadas. Críticas são tecidas quanto à formação de professores que por vezes está imbuída em concepções de uma prática simplista e voltada para um perfil nitidamente técnico-profissional.

Considerando ainda outros pontos de vista, os direitos humanos e questões culturais, de gênero, raça, de classe precisam ser ponderadas. Mais do que latente, as atenções para estratos socialmente excluídos, afrodescendentes, populações do campo, mulheres, indígenas,

os privados de liberdade, dentre outros elementos da diversidade, passando inclusive pela orientação sexual e religiosa, ganharam força e são fatores influenciadores, determinantes de muitas políticas públicas e presentes na construção das agendas dos governos.

Observa-se também que alguns destes perfis por muito tempo excluídos e agora sob os cuidados do estado compõem parte significativa dos profissionais da educação básica, conforme apresentam Gatti, Barretto e André (2011, p. 255):

O impacto do acesso à formação em nível superior sobre o grande contingente de mulheres (dada a predominância do sexo feminino entre docentes), de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados (negros e indígenas) e das populações provenientes de estratos de renda baixa no seio de um segmento profissional majoritário, como o do magistério, é questão que requer maior atenção das pesquisas pela sua importância no contexto da sociedade brasileira.

Buscando traçar um melhor delineamento do quadro docente da educação básica, sinopses estatísticas da educação básica do ano de 2014, divulgadas pelo Inep, mostram, em números, esse panorama relatado por Gatti, Barretto e André. Algumas tabelas que explicitam esta realidade foram selecionadas e serão apresentadas a seguir. Aqui, um destaque principal foi dado à região nordeste, por ser a área macro do *locus* desta pesquisa.

Inicialmente, e de forma breve, o tema da feminização o trabalho docente, é evidenciado como um fator que evoluiu e mudou de forma vertiginosa, uma vez que, no começo da história da educação no Brasil, as mulheres foram privadas do acesso ao ensino. Atualmente, a grande maioria dos docentes da educação básica são do sexo feminino. Questões de gênero não mais interferem em campos como diferenças salariais, pois foram superadas e reafirmadas pela legislação, como exemplo o estabelecimento do piso salarial do magistério, porém, tantas outras como o arroxio salarial e a precarização do trabalho ainda seguem e, sob o olhar de alguns autores, estão correlacionadas à questão de gênero.

Segundo dados de 2014, do total de professores do Brasil, 80,05% são do sexo feminino. Na Bahia, esse percentual é de 80,61%.

Uma outra questão também trazida por Gatti, Barretto e André (2011), diz respeito a grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, e a Tabela 3 que se segue, mostra um percentual ainda muito pequeno de professores de origem indígena, apenas 0,52%, porém, os negros e pardos somam 28,37% no Brasil. A Bahia é o estado do nordeste que mais possui docentes negros.

Tabela 2 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.190.743	436.873	1.753.870
Norte	191.003	55.891	135.112
Nordeste	626.643	134.989	491.654
Maranhão	98.892	22.011	76.881
Piauí	44.003	11.123	32.880
Ceará	95.453	21.964	73.489
Rio Grande do Norte	35.399	8.845	26.554
Paraíba	48.916	10.490	38.426
Pernambuco	91.059	17.607	73.452
Alagoas	33.302	7.305	25.997
Sergipe	22.763	5.238	17.525
Bahia	156.856	30.406	126.450
Sudeste	888.388	163.865	724.523
Sul	328.871	51.064	277.807
Centro-Oeste	155.838	31.064	124.774

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Tabela 3 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	2.190.743	937.795	85.326	536.390	12.184	11.585	607.463
Norte	191.003	29.871	5.263	90.773	729	5.184	59.183
Nordeste	626.643	118.530	26.139	238.057	4.067	2.943	236.907
Maranhão	98.892	13.539	4.463	49.671	531	522	30.166
Piauí	44.003	6.775	1.795	20.101	471	41	14.820
Ceará	95.453	25.805	1.538	43.397	329	439	23.945
Rio Grande do Norte	35.399	9.906	739	9.353	113	26	15.262
Paraíba	48.916	13.655	1.477	18.676	311	350	14.447
Pernambuco	91.059	22.665	3.470	28.721	462	833	34.908
Alagoas	33.302	6.616	1.461	13.584	128	143	11.370
Sergipe	22.763	3.423	1.730	9.002	1.137	107	7.364
Bahia	156.856	16.146	9.466	45.552	585	482	84.625
Sudeste	888.388	509.981	42.507	147.025	4.951	1.068	182.856
Sul	328.871	227.498	6.656	17.882	1.574	725	74.536
Centro-Oeste	155.838	51.915	4.761	42.653	863	1.665	53.981

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Outro dado relevante diz respeito a faixa etária dos docentes da educação básica e é trazido na Tabela 4. Um percentual de 29,41% dos professores do Brasil está com idade na faixa de 41 a 50 anos, seguidos por 28,79% de docentes na faixa de 33 a 40 anos de idade. Para a faixa de até 24 anos, apenas 4,45% de professores. A Bahia também acompanha os indicadores nacionais. Observa-se desta forma a baixa atratividade e retenção da carreira docente para os jovens e recém formados.

O desinteresse pelas licenciaturas no Brasil, pode ser observado em diversos estudos. Cada vez mais os jovens se distanciam da docência e conforme pesquisa realizada em 2010 pela Fundação Carlos Chagas (FCC), os fatores apontados para tal situação dizem respeito a ausência de identificação, às condições sociais e financeiras da profissão, além da própria experiência enquanto alunos e também à influência familiar. Segundo a pesquisa, a possibilidade de trabalho a partir de uma formação acessível, faz com que cursos como o de Pedagogia sejam uma possibilidade de empregabilidade, porém não representem um real interesse de atuação nesta área, bem como outros cursos de formação docente, que, em sua maioria são escolhidos por jovens das classes C e D, por apresentarem custos mais baixos e mais fácil acesso, sendo, desta forma, menos exigentes academicamente (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, p. 445-477, 2010).

Em 2010, as matrículas das licenciaturas correspondiam a 21,1% das matrículas no ensino superior, ao passo que os bacharelados e os cursos tecnológicos somavam 78,5%. As áreas de Biologia, Física e Química apresentam o maior déficit de professores no ensino médio, conforme o Censo da Educação Básica de 2009 (NETO, 2013, p. 54). Desta forma, muitos professores terminam migrando para áreas que não são as de sua formação.

O grande quantitativo de professores em idades mais avançadas e em direção a processos de aposentadoria também é um indicador preocupante.

Aqui, outro fator pode ser levado em consideração: A incursão da era da informação com todos os seus recursos digitais, trouxe aos profissionais da educação um desafio além dos já pertencentes às suas atividades. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, em seu Capítulo I, prevê e espera que a escola compreenda:

os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem (MEC, 2013, p. 40).

Tabela 4 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica					
	Total	Faixa Etária				
		Até 24 anos	De 25 a 32 anos	De 33 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
Brasil	2.190.743	97.694	474.345	630.715	644.349	343.640
Norte	191.003	8.333	44.143	63.437	53.387	21.703
Nordeste	626.643	35.944	142.600	184.914	178.344	84.841
Maranhão	98.892	7.037	24.363	30.537	24.864	12.091
Piauí	44.003	2.040	10.474	13.491	12.579	5.419
Ceará	95.453	7.021	23.874	27.640	25.849	11.069
Rio Grande do Norte	35.399	1.520	7.599	9.586	11.135	5.559
Paraíba	48.916	3.120	10.941	12.460	13.579	8.816
Pernambuco	91.059	6.123	21.691	25.586	25.478	12.181
Alagoas	33.302	2.601	8.034	9.813	9.492	3.362
Sergipe	22.763	800	4.578	6.504	7.550	3.331
Bahia	156.856	5.682	31.046	49.297	47.818	23.013
Sudeste	888.388	27.806	180.769	245.494	270.240	164.079
Sul	328.871	18.855	71.358	88.809	96.220	53.629
Centro-Oeste	155.838	6.756	35.475	48.061	46.158	19.388

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Fica claro então que novas demandas são impostas ao professor que, em muitos casos, dispunha de outros meios que não os tecnológicos, tanto no seu dia a dia quanto no incremento de suas práticas pedagógicas. Desta forma, dividem o mesmo espaço da sala de aula gerações tecnológicas diferentes entre si.

As Tabelas 5 e 6 que se seguem, apresentam dados quanto ao número de Docentes sem Formação Superior, com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica.

Na Tabela 5, tem-se, dentre outras, a informação de que, até o ano de 2014, dos 2.190.743 docentes da educação básica, 1.670.352 tinham formação superior, ou seja, 76,24%. Na Bahia, o percentual foi de apenas 59%.

Seguindo com os dados da Tabela 6, em 2014, do total de 1.670.352 professores com nível superior no Brasil, 1.486.551 possuía curso com Licenciatura, perfazendo um total de 88,99%. Na Bahia, este percentual é um pouco maior que o nacional, perfazendo um total de 89,51%. Tais dados só demonstram o quanto a formação de professores ainda precisa de atenção e cuidados, especialmente no estado da Bahia e reforça a relevância de ações de formação como os programas especiais desenvolvidos pelas universidades.

Tabela 5 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica									
	Total	Fundamental	Escolaridade							
			Ensino Médio			Ensino Superior				
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	Total	Graduação	Especialização	Mestre	Doutor
Brasil	2.190.743	5.766	514.625	268.978	245.647	1.670.352	988.033	639.916	36.343	6.060
Norte	191.003	1.053	59.469	25.278	34.191	130.481	93.634	34.761	1.785	301
Nordeste	626.643	2.285	232.683	125.260	107.423	391.675	227.091	156.113	7.406	1.065
Maranhão	98.892	268	49.704	35.499	14.205	48.920	28.633	19.730	483	74
Piauí	44.003	289	13.706	6.936	6.770	30.008	19.439	10.184	341	44
Ceará	95.453	116	28.894	8.409	20.485	66.443	43.015	22.560	757	111
Rio Grande do Norte	35.399	94	8.783	3.542	5.241	26.522	16.828	8.614	930	150
Paraíba	48.916	138	16.332	7.694	8.638	32.446	19.598	11.564	1.102	182
Pernambuco	91.059	282	31.838	19.168	12.670	58.939	35.870	21.812	1.114	143
Alagoas	33.302	162	15.021	7.448	7.573	18.119	11.734	5.890	421	74
Sergipe	22.763	75	4.968	2.671	2.297	17.720	10.584	6.537	511	88
Bahia	156.856	861	63.437	33.893	29.544	92.558	41.390	49.222	1.747	199
Sudeste	888.388	1.200	147.230	89.092	58.138	739.958	476.946	244.678	15.335	2.999
Sul	328.871	893	55.493	23.765	31.728	272.485	110.872	151.352	9.017	1.244
Centro-Oeste	155.838	335	19.750	5.583	14.167	135.753	79.490	53.012	2.800	451

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

5 - Ensino médio normal/magistério: inclui professores do magistério específico indígena.

Tabela 6 – Número de Funções Docentes na Educação Básica com Formação Superior, com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica			
	Total Geral	Possui Curso com Licenciatura	Possui Curso sem Licenciatura	
			Total	Com Complementação Pedagógica
Brasil	1.670.352	1.486.551	183.801	87.572
Norte	130.481	119.827	10.654	5.786
Nordeste	391.675	345.184	46.491	30.796
Maranhão	48.920	44.167	4.753	3.504
Piauí	30.008	26.978	3.030	1.592
Ceará	66.443	58.903	7.540	4.771
Rio Grande do Norte	26.522	22.309	4.213	3.022
Paraíba	32.446	27.498	4.948	3.506
Pernambuco	58.939	51.573	7.366	4.460
Alagoas	18.119	15.818	2.301	1.392
Sergipe	17.720	15.089	2.631	1.894
Bahia	92.558	82.849	9.709	6.655
Sudeste	739.958	662.081	77.877	26.205
Sul	272.485	243.134	29.351	15.557
Centro-Oeste	135.753	116.325	19.428	9.228

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

A saúde dos profissionais da educação tem sido um fator que começa a dar sinais de preocupação. O excesso de atividades necessárias à prática docente, aliado às condições de trabalho nem sempre favoráveis, quer pela ineficiência quer pela ausência de recursos didáticos e materiais, e ainda o pouco tempo para o planejamento das atividades, tem se tornado um aglomerado perigoso.

A necessidade de lecionar em várias turmas e às vezes em estabelecimentos de ensino diferentes, decorrentes da busca compensatória pelas baixas remunerações, levam à intensificação da carga horária de trabalho e conseqüente desgaste precoce da saúde de muitos professores.

Tal quadro é menos agravado quando se trata dos professores que atuam no ensino superior, porém, por vezes, muitos também terminam por estender suas cargas horárias, seja através da atuação em áreas como a extensão ou a pós-graduação, atuando inclusive na formação de professores em exercício, e então tem-se um quadro preocupante, onde apresenta-se professores em condições de precarização de trabalho, formando também professores nesta mesma situação.

Na Tabela 7, percebe-se um dado interessante: Tanto em nível nacional quanto estadual, há uma maior concentração de docentes em apenas uma turma de alunos ou no outro extremo da tabela onde se encontram docentes que atuam em cinco ou mais turmas.

Percebe-se, dessa forma, que a maior parte dos professores preferem dedicar-se a muitas turmas, lhes sobrando assim pouco tempo para outras atividades ou então trabalhar com apenas uma turma, o que lhes traria possibilidades bem maiores de, inclusive, assumir outros papéis profissionais e pessoais, não tendo assim como ponto principal de suas atividades diárias a sala de aula.

Na Bahia, o maior percentual de docentes, 37,79% exercem suas atividades em cinco ou mais turmas, seguidos por 32,98% que exercem suas atividades em apenas uma turma.

Na seqüência, a Tabela 8 apresenta, para o ano de 2014, docentes por estabelecimentos em que lecionam, e observa-se que a sua grande maioria, 78,31% leciona em apenas um estabelecimento, ao passo que 0,25% exercem suas atividades docente em cinco ou mais estabelecimentos.

Tabela 7 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Turmas em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica					
	Total	Quantidade de Turmas				
		1 Turma	2 Turmas	3 Turmas	4 Turmas	5 ou mais Turmas
Brasil	2.190.743	792.047	323.245	118.017	139.695	817.739
Norte	191.003	69.513	32.067	8.671	12.115	68.637
Nordeste	626.643	230.545	95.715	38.329	49.459	212.595
Maranhão	98.892	40.750	13.965	8.630	8.724	26.823
Piauí	44.003	11.698	7.247	4.616	4.455	15.987
Ceará	95.453	27.516	20.070	7.404	9.113	31.350
Rio Grande do Norte	35.399	15.425	4.687	1.119	2.391	11.777
Paraíba	48.916	21.331	4.985	1.502	3.538	17.560
Pernambuco	91.059	37.455	12.541	4.070	6.200	30.793
Alagoas	33.302	15.389	3.972	1.458	1.798	10.685
Sergipe	22.763	9.235	2.866	866	1.460	8.336
Bahia	156.856	51.746	25.382	8.664	11.780	59.284
Sudeste	888.388	327.926	122.843	45.760	51.503	340.356
Sul	328.871	107.063	53.818	18.129	18.192	131.669
Centro-Oeste	155.838	57.000	18.802	7.128	8.426	64.482

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado.

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Tabela 8 - Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Estabelecimentos em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica					
	Total	Quantidade de Estabelecimentos				
		1 Estabelecimento	2 Estabelecimentos	3 Estabelecimentos	4 Estabelecimentos	5 ou mais Estabelecimentos
Brasil	2.190.743	1.715.650	389.163	65.250	15.021	5.659
Norte	191.003	155.521	27.782	5.415	1.351	934
Nordeste	626.643	510.441	98.161	14.472	2.753	816
Maranhão	98.892	79.965	16.273	2.277	321	56
Piauí	44.003	33.391	8.115	1.879	441	177
Ceará	95.453	78.553	14.080	2.100	515	205
Rio Grande do Norte	35.399	28.317	5.872	919	222	69
Paraíba	48.916	39.169	8.332	1.127	230	58
Pernambuco	91.059	74.672	14.034	1.890	361	102
Alagoas	33.302	27.200	4.862	979	210	51
Sergipe	22.763	17.803	4.026	734	160	40
Bahia	156.856	131.371	22.567	2.567	293	58
Sudeste	888.388	676.136	172.891	29.138	7.360	2.863
Sul	328.871	246.152	65.884	12.966	2.980	889
Centro-Oeste	155.838	127.400	24.445	3.259	577	157

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Mais um dado relevante é trazido na Tabela 9, a qual mostra que a grande maioria dos docentes da educação básica, 61,55% exercem suas funções em apenas um turno de trabalho e apenas 6% trabalham nos três turnos. Um indicador positivo para a redução da sobrecarga de trabalho a que são submetidos os docentes. Neste grande percentual, certamente estão boa parte das professoras que também precisam dedicar os outros turnos à família e aos trabalhos domésticos. Na Bahia, 55,23% dos docentes trabalham apenas um turno e 6,88% precisam trabalhar nos três turnos.

Tabela 9 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Turnos em que lecionam, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica			
	Total	Quantidade de Turnos		
		1 Turno	2 Turnos	3 Turnos
Brasil	2.190.743	1.348.529	710.681	131.533
Norte	191.003	104.047	69.687	17.269
Nordeste	626.643	370.662	215.334	40.647
Maranhão	98.892	66.135	28.656	4.101
Piauí	44.003	22.963	17.401	3.639
Ceará	95.453	48.544	41.223	5.686
Rio Grande do Norte	35.399	22.166	10.915	2.318
Paraíba	48.916	31.818	13.533	3.565
Pernambuco	91.059	57.187	27.613	6.259
Alagoas	33.302	21.424	9.496	2.382
Sergipe	22.763	13.783	7.084	1.896
Bahia	156.856	86.642	59.413	10.801
Sudeste	888.388	598.564	253.215	36.609
Sul	328.871	176.197	124.849	27.825
Centro-Oeste	155.838	99.059	47.596	9.183

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Ainda contextualizando o perfil dos docentes da educação básica no ano de 2014, a Tabela 10 apresenta os dados por dependência administrativa, e observa-se que a grande parte dos docentes, 46,40% atuam na esfera Municipal, seguidos por 30,42% na esfera Estadual. Na Bahia, a maior concentração de docentes da educação básica também encontra-se na esfera municipal, com 60,46%, ultrapassando a nacional, e 21,25% na esfera Estadual, seguido então pela rede privada com 17,29% de professores. Esta parcela significativa de docentes na rede municipal demonstra a efetivação da municipalização e a importância do papel das prefeituras nesse processo de formação e qualificação de professores da educação básica, bem como reforça a importância das ações destas no sentido de auxiliar e garantir a formação dos seus profissionais do magistério da educação básica.

Tabela 10 – Número de Funções Docentes na Educação Básica por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica				
	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.403.682	27.254	731.211	1.115.346	529.871
Norte	205.322	2.749	64.313	114.531	23.729
Nordeste	683.932	8.532	148.295	399.703	127.402
Maranhão	108.062	910	18.447	76.854	11.851
Piauí	49.090	690	12.112	29.368	6.920
Ceará	103.216	846	19.887	61.652	20.831
Rio Grande do Norte	39.185	1.313	9.101	19.953	8.818
Paraíba	54.506	789	16.225	27.317	10.175
Pernambuco	99.361	1.258	23.831	47.732	26.540
Alagoas	36.393	623	6.621	22.273	6.876
Sergipe	25.057	430	6.140	12.327	6.160
Bahia	169.062	1.673	35.931	102.227	29.231
Sudeste	986.235	8.843	324.333	387.126	265.933
Sul	357.709	4.584	125.535	151.793	75.797
Centro-Oeste	170.484	2.546	68.735	62.193	37.010

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui auxiliares da educação infantil.

3 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

Tabela 11 – Número de Funções Docentes na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2014.

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Especial		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	29.369	2.559	26.810
Norte	1.228	145	1.083
Nordeste	2.084	213	1.871
Maranhão	473	53	420
Piauí	42	5	37
Ceará	256	42	214
Rio Grande do Norte	4	-	4
Paraíba	85	7	78
Pernambuco	626	31	595
Alagoas	47	7	40
Sergipe	97	18	79
Bahia	454	50	404
Sudeste	12.651	1.085	11.566
Sul	10.665	855	9.810
Centro-Oeste	2.741	261	2.480

Fonte: MEC/Inep/Deed. Adaptado pela autora (2015)

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013.

2 - Não inclui professores de turmas de atividade complementar.

3 - Professores são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.

4 - Não inclui os professores que atuam em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos.

Por fim, merece destaque também a oferta de atendimento educacional especializado, já previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e agora também nos projetos político-

pedagógico das escolas, se configurando em mais uma competência atribuída e esperada dos profissionais da educação.

A Tabela 11 apresentou um percentual de 91,28% de docentes do sexo feminino atuando na educação especial em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais de ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos e apenas 8,72% de professores do sexo masculino. A Bahia conta com apenas 454 docentes na educação especial em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos. Este dado é importante e mostra que a Bahia ainda precisa investir muito em capacitação e qualificação para os docentes com vistas à sua melhor atuação na educação especializada.

Diante deste panorama inicial e do desejo da população e também dos professores por melhorias na educação, importante se faz compreender o mito da má qualidade da educação que é atribuída aos professores.

Segundo Scheibe (2014, p. 101-113), aplicada à educação, a qualidade enquanto conceito polissêmico, possui enfoques e sentidos diferentes e isso depende do entendimento que “os diversos grupos que disputam a hegemonia no processo de desenvolvimento social de uma nação” têm a respeito do tema e, da forma como está estabelecido, a ausência de parâmetros explícitos para aferir qualidade atualmente, permite que as avaliações sejam feitas com base em indicadores de qualidade que medem “resultados da ação educativa prevista em parâmetros internacionais para a ação escolar”.

Então, quem seria o professor e qual o seu papel nesse processo pela busca da qualidade na educação? Conforme Demo (2009, p. 11),

a definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender.

Sabe-se que o professor não é o único responsável pelas mudanças na educação tão almejadas pela sociedade. Assim, ainda de acordo com Demo (2009, p. 39),

forçoso é reconhecer que se colocam sobre os ombros do professor expectativas excessivas e algumas excêntricas, como “domar” filhos sublevados. Se levarmos ainda em conta que o professor tende a deter formação precária ou encurtada, além de ser objeto de remunerações vis, tais expectativas são inacreditavelmente mal postas. Deslançar a cidadania popular, abrir as portas do Primeiro Mundo e da sociedade intensiva de conhecimento, fundar a habilidade de controle democrático sobre o mercado e Estado, instigar a dignidade social em termos de equalização de

oportunidades são desideratos tão enormes que, se fossem tomados a sério, tomaríamos também a sério o professor, algo que nunca ocorreu neste país.

A construção do cenário ideal da educação é um processo complexo e que envolve a participação de todos, porém, não restam dúvidas de que o professor está no centro das ações de formação e o seu papel é fundamental, o que o torna peça importante a ser investigada em estudos que envolvam formação e desenvolvimento educacional e por isto também, boa parte das políticas de educação estão voltadas para estes atores.

Muitos fatores interferem no processo de construção da imagem docente e de um ambiente propício à formação. Além disso, o trabalho docente está repleto de desafios que muitas vezes estão além dos limites dos docentes. Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 449),

o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a violência e as drogas. [...] Há, pois, entre os docentes, desconforto causado por essas crescentes exigências da profissão, concomitante em relação a um decrescente prestígio social.

Desta forma, observa-se grande distância entre a definição de ideal docente e a realidade em que este se desenvolve.

Diante do levantamento do arcabouço legal brasileiro, e, diante de todos os avanços constatados nos instrumentos jurídicos, é inegável que as duas últimas décadas foram bastante importantes para o desenvolvimento do sistema de educação no país, porém, alguns fatores recorrentes ainda precisam ser corrigidos. As ações mais recentes, especialmente no campo das desigualdades, têm se caracterizado enquanto políticas de reconhecimento, porém nem sempre de redistribuição. Nessa perspectiva, pondera Demo (2009, p. 89):

Por conta da decadência histórica a que foi submetido, por vezes violentamente, o professor está hoje muito desestimulado, destituído de autoestima, sem prazer profissional. Reerguer o professor não será tarefa fácil, por que temos com ele débito secular. Na prática, grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, em alguma medida porque sequer teria tempo disponível, ao consumir-se dando aula.

No período de 2003 a 2006, observa-se uma estagnação das ações do governo no campo da educação. Assim, Oliveira, caracteriza o período, referindo-se à educação básica, “pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior.” Para a autora, durante esses primeiros três anos

registraram-se apenas “ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Corroborando com esta visão e estendendo sua análise sobre os dois períodos de governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, afirma Lima (2010, p. 88):

As políticas educacionais com recorte racial foram reivindicadas e são justificadas - como toda a agenda deste governo - como políticas de igualdade racial, mas com forte ênfase no reconhecimento. Nesse sentido, há um esforço maior na busca por reconhecimento identitário do que por reconhecimento de *status*.

Lima (2010), traz conceitos de Nancy Fraser, que trata a ausência de reconhecimento como uma *subordinação social*, ocorrendo então a privação da participação “*como igual* na vida social”. A reparação de injustiças passa por políticas de reconhecimento, não significando porém “mais uma política de identidade”. Já “no modelo de *status*, ao contrário, significa uma política que visa a superar a subordinação” transformando o “sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar efetivamente como igual”. Desta forma, transformar os sujeitos em membros capazes de participar efetivamente como igual envolve ações que instrumentalizem esses sujeitos para que eles tenham, de fato, ferramentas para atuar de forma reflexiva e ativa, melhorando a sua própria vida e a da sociedade na qual está inserido.

As políticas de inclusão social têm tido um papel fundamental na tentativa de superação das desigualdades, sejam elas raciais, sociais, educacionais. Porém, também segundo Lima (2010, p. 95),

é importante ressaltar ainda que as políticas afirmativas que não sejam de caráter valorativo devem garantir efeitos redistributivos. Nesse sentido, o recorte racial em situações de extrema pobreza assim como a utilização de um critério unicamente racial nas políticas de acesso ao ensino superior podem produzir um reconhecimento não redistributivo, comprometendo o princípio de promoção da igualdade.

Outro fator importante nessas políticas são as ações que buscam ampliar o acesso à educação superior. Observa-se um crescimento acelerado da oferta de cursos de licenciatura em instituições particulares o que vem se caracterizando como financiamento direto do estado à educação privada, através de programas de crédito estudantil, caracterizando-se assim uma transferência de responsabilidade do estado no campo da educação. Além disso, tem-se questionado o reconhecimento e a qualidade de boa parte destes cursos.

Ainda na busca da ampliação do acesso, uma outra vertente que também merece atenção é a Educação a Distância - EaD. Por se caracterizar, também, como um investimento de baixo custo, os governos e a iniciativa privada têm investido na EaD. Observa-se um crescimento na oferta de cursos de licenciatura a distância e um incremento em suas matrículas. O Resumo Técnico Senso da Educação Superior 2010, publicado pelo Inep, apresenta uma comparação de distribuição do número de matrículas por modalidade de ensino, e observa-se que, em 2010, os cursos presenciais atingem 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 de grau tecnológico, e a EaD, somando 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 em Cursos Superiores de Tecnologia - CST (BRASIL. MEC/Inep, 2010, p. 43). Também de acordo com os dados publicados pelo Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2012, em termos percentuais, os cursos a distância em todo país apresentaram uma maior elevação, com crescimento de 32,9% entre os anos de 2009 e 2012, uma média de crescimento de quase 10% ao ano, ao passo que os cursos presenciais apresentaram média anual de 5% no mesmo período em suas matrículas (Inep, 2014 p. 60). Fatores como o baixo custo necessário para a oferta de cursos de licenciatura a distância e um público crescente, faz com que o acompanhamento desses cursos mereça uma atenção especial, evitando assim que o processo de formação seja prejudicado por negligenciar as condições de aprendizado. Além disso, a maior parte dos cursos de licenciatura encontram-se em instituições privadas. Desigualdades como regime de trabalho, titulação e capacitação do corpo docente são fatores que influenciam diretamente a qualidade dos cursos oferecidos nas as IES públicas e privadas e tais dados associam-se a “políticas que favorecem este segmento de IES” Gatti, Barretto e André (2011. p. 103).

Também acompanhando as tendências deste segmento, o governo buscou através da EaD uma oportunidade de formação com baixos investimentos, além de conseguir alcançar um maior número possível de profissionais e investiu na oferta de cursos de formação de professores para a educação básica e na formação continuada de profissionais em serviço.

O Ministério da Educação reconhece que a “parceria entre as universidades e o sistema público de ensino tem grande potencial de transformação sócio-educativa” (MEC/Pró-Licenciatura, 2005). Porém, nem sempre essa parceria é alimentada com os incentivos reais e necessários para a sua manutenção duradoura e profícua. Da mesma forma, observar-se que, programas como o PARFOR, foram pensados para atender a uma demanda importante: a formação de professores em exercício, porém, não foi prevista a contratação de novos professores para o processo de formação. Sendo assim, em sua grande maioria, os professores

das instituições de ensino superior, os quais já têm seus encargos acadêmicos seja nos cursos regulares seja em atividades da extensão, da pesquisa ou da pós-graduação, são responsáveis também pelas aulas do PARFOR.

Diante da aceleração do ritmo de trabalho e sua constante busca pelo aperfeiçoamento, o aumento das demandas e atribuições, da agilidade de informações acompanhadas pela utilização constante de tecnologias da informação, parece inútil aos professores a tentativa de redução de sua carga horária.

Além do estado e dos docentes, como terceiro componente importante no sistema educacional tem-se os alunos, que demandam constantemente dos professores estratégias pedagógicas complexas, o que faz da docência uma profissão cada vez mais desafiadora. Além disso, as habilidades e capacidades dos professores precisam alcançar, inclusive, os alunos da educação especial.

Todos os elementos elencados até aqui fazem parte do sistema educacional. O conceito de sistema é explorado em diversos ramos do saber, porém, sempre convergem para a ideia de completude. Para Saviani (2012), no ramo da educação, o termo sistema é empregado com diversas conotações, sendo que, por necessidade de intervir, os atores envolvidos lançam mão de definições como ensino, escola, dentre outros, e daí surgem, por exemplo, termos como sistema educacional federal, estadual ou municipal, sob o ponto de vista da entidade administrativa a qual está ligado, ou sistema educacional comum ou especial, sob o ponto de vista da natureza do ensino, ou mesmo primário ou superior, quando visto sob a ótica do grau de ensino. Porém, para o autor, estas definições são impróprias, uma vez que todas tratam de um único sistema educacional, visto por diversos ângulos diferentes.

Ainda para Saviani (2012, p.76), “o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o *sistema educacional* é resultado da educação sistematizada.” Porém, o autor defende que “não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele”. A construção de um sistema educacional está ligada aos requisitos: “consciência dos problemas da situação, conhecimento da realidade e formulação de uma pedagogia” (2012, p. 78). E mais ainda:

A teoria não constitui, por si, o sistema; é tão somente uma de suas condições necessárias. Na verdade, o anelo de toda teoria educacional é encarnar-se em sistema de educação; só aí ela alcançará o seu pleno significado (SAVIANI, 2012, p. 81).

Partindo-se da ideia de que a teoria e prática são fatores indispensáveis e inseparáveis para o adequado funcionamento dos sistemas, e levando-se em consideração a

interdisciplinaridade das ciências, esta pesquisadora, administradora por formação, busca também traçar um paralelo entre o ramo da educação e os fundamentos da administração, uma vez que, os princípios burocráticos terminam por impregnar a formação e formulação das políticas públicas.

Considerado como um especialista em estratégia, Henry Mintzberg (1995), apresenta, dentre os conceitos da burocracia, uma vertente que se apoia especificamente na autoridade de natureza profissional, que se enquadra nas áreas da saúde e da educação, onde não se pode programar de forma precisa o trabalho nem os seus resultados podem ser facilmente medidos ou padronizados. Desta forma, a formalização e o controle do trabalho pode ser pouco aplicado a professores. No modelo da Burocracia Profissional, a presença da vertente democrática distribui o poder ao tempo em que provê de autonomia destes atores. Sendo assim:

Os profissionais têm o melhor dos dois mundos: eles são agregados a uma organização; e são ainda livres para atender seus clientes à sua própria maneira, restritos apenas pelos padrões estabelecidos em sua profissão (MINTZBERG, 1995, p. 205).

A exemplo disto, tem-se o desenrolar da docência, seja ela no nível fundamental, seja no universitário. O professor trabalha na sua classe, onde tem autonomia e liberdade para conduzir as atividades, com relativa independência em relação à atuação de outros professores ou membros da organização onde atua. Como então mensurar a qualidade da atuação do professor?

Como conseqüências, a burocracia profissional traz, segundo Mintzbert, a tendência a estes profissionais de emergirem “como indivíduos altamente motivados e responsáveis e, também, dedicados a seu trabalho e aos clientes a quem servem” (1995, p. 205). Se forem comparados os profissionais da educação básica e da educação superior, percebe-se que os segundos se aproximam muito mais do perfil trazido pelo autor, uma vez que tem-se observado um baixo nível motivacional dos professores da educação pública básica, em contraponto ao reconhecimento social e financeiro da academia.

Citada anteriormente, a qualidade é outro fator que será aqui abordado, de forma menos aprofundada, por não se caracterizar como objetivo primeiro desta pesquisa, porém, algumas considerações serão tecidas, buscando compreender como esta pode ser alcançada em meio a um cenário repleto de fatores restritivos ao seu desenvolvimento.

Retomar-se-á o conceito de sistema, agora sob a visão de W. Edwards Deming (1990), um dos precursores e revolucionários da qualidade total. Em seu livro “Qualidade: A

revolução da Administração”, o autor apresenta a seguinte definição para sistema: é “uma série de funções ou atividades (subprocessos, estágios, etc. aqui chamados componentes) em um organismo que trabalham em conjunto em prol do objetivo do organismo”. Fatores como a interdependência entre os componentes, o conhecimento das inter-relações entre estes componentes que compõem o sistema e a existência de estabelecimento de objetivos são fatores importantes para o seu bom gerenciamento (DEMING, 1990, p. XVIII). Quanto a atuação dos diversos componentes do sistema, e o seu papel para o sistema como um todo, estabelece que,

a performance de cada componente do sistema deverá ser avaliada em termos de sua contribuição para o objetivo do sistema e não para produção ou lucro pessoal, nem para qualquer competição entre as partes. Alguns componentes podem ter que operar tendo perdas para si próprios, para a otimização do sistema como um todo (DEMING, 1990, p. XIX).

Fazendo-se uma analogia ao sistema educacional, pode-se perceber a importância dos diversos “componentes” e como a atuação de cada um deles é importante e reflete na resposta do todo.

Em um retrospecto à história do Japão dos anos de 1950 e em resposta à pergunta “A pobreza de um país é inevitável?” ocorre ao autor, o relato de um país que encontrava-se em situação financeira negativa, não dispondo de recursos naturais a exemplo de petróleo, carvão, minérios de ferro ou até madeira suficientes para alavancar suas indústrias, além de uma merecida reputação de fornecedor de produtos baratos e de baixa qualidade. O renascimento de tal nação diante das necessidades e objetivos estabelecidos, remete à ideia de que a “abundância de recursos naturais não constitui pré-requisito para a prosperidade” e corrobora com a premissa de que “a riqueza de uma nação está no seu povo, na sua administração e em seu governo, mais do que em seus recursos naturais”, os grandes agentes transformadores são as pessoas (DEMING, 1990, p. 4).

Inegavelmente o Brasil é um grande produtor de matérias primas e detentor de um vasto território, mas, nem por isso, uma nação igualitária. O país apresenta altos índices de concentração de riquezas, mesmo com todos os esforços que vêm sendo empreendidos ao longo de sua história, quer pela sociedade de forma geral em suas ações pontuais e espontâneas, quer pelas políticas que buscam efeitos redistributivos. A educação porém é um fator primordial para o estabelecimento de um equilíbrio social.

As peculiaridades de cada nação e suas histórias sem dúvidas definem seus atuais estágios de desenvolvimento. Comparar sucessos econômicos de países tão dispares

geograficamente como Brasil e Japão ou educacionalmente como Brasil e Finlândia não proporcionarão resultados reais. Esta pesquisadora acredita que a vastidão do território do Brasil constitui-se de um lado como um grande contributo para as diversidades e pluralidades que apresentam-se como riquezas nacionais, porém, ao mesmo tempo, um fator decisivo e que, por vezes, influencia negativamente na implementação e bom funcionamento de grandes sistemas, como os de saúde e educação principalmente, mesmo adotando-se a perspectiva da federalização.

Seguindo o raciocínio de Deming (1990), a qualidade está relacionada à forma como são utilizados os recursos disponíveis no sistema e os resultados extraídos deles. Desta forma, em resposta à pergunta “Qual o país mais subdesenvolvido do mundo?”, o autor conclui:

levando-se em conta os imensos recursos representados pelas aptidões e conhecimentos armazenados nos milhões de seus desempregados, e considerando-se ainda a chocante subutilização, má utilização e abuso de aptidões e conhecimentos que afligem as legiões de empregados em todos os segmentos de todas as indústrias, é bem provável que os Estados Unidos constituam hoje o país mais subdesenvolvido do mundo (DEMING, 1990, p. 5).

Deming estabeleceu quatorze princípios para a qualidade. Alguns deles poderiam ser relidos e adaptados à realidade da educação básica no Brasil, mas dois em especial estão diretamente relacionados a questões do nosso sistema educacional e da forma como este está estruturado. O primeiro deles: “Deixe de depender da inspeção para atingir a qualidade. Elimine a necessidade de inspeção em massa, introduzindo a qualidade no produto desde seu primeiro estágio”, e o segundo preceito estabelece: “Elimine o processo de administração por objetivos. Elimine o processo de administração por cifras, por objetivos numéricos”. Desta forma, o primeiro conceito é bastante claro, sustentando a ideia de que inspeção feita com objetivo de qualidade é tardia, ineficaz e dispendiosa. “A qualidade não deriva da inspeção, e sim da melhora do processo” (DEMING, 1990, p. 18, 22). Tais ideias remetem a discussões sobre a busca da qualidade na educação brasileira, a utilização dos índices de medição de qualidade do sistema educacional através dos mais diversos instrumentos, os parâmetros estabelecidos para estes e a efetividade dos resultados encontrados.

Em um país com dimensões continentais, cada vez mais instrumentos legais são criados tentando unir esforços na construção de um real sistema de educação. O cenário é complexo e, diante da falta de planejamento os governos e das tentativas urgentes em resolver as questões que envolvem a educação, muitas medidas são tomadas objetivando a melhora do sistema, mas nem sempre são previstas as suas consequências e novas necessidades que

surgirão no contexto dos profissionais da educação. As políticas de educação precisam se converter em políticas de estado, quebrando assim os ciclos de descontinuidade das ações implementadas a cada governo.

Outros fatores que esta pesquisa considera interferir no processo de formação de professores, bem como algumas considerações sobre os seus reflexos nos profissionais da educação serão trazidos na sequência.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizem que “as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola”, exigindo ainda a “corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL. MEC, 2013, p. 17), às instituições de ensino, cada vez mais, são atribuídas responsabilidades, além das suas capacidades de resposta.

A ideia de que a escola é o espaço principal para a solução dos mais diversos problemas da sociedade habita o imaginário coletivo. Tal ideia parece ter, de alguma forma, influenciado a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, sob a premissa de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla”, conforme o Relatório: Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais; embora este mesmo relatório deixe explícito que uma “maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo” (BRASIL. MEC, 2004). Neste contexto, os professores assumem um papel de importância num contexto que não lhes é tão favorável, por nem sempre dispor das ferramentas adequadas aos seus papéis de transformadores.

O documento designado “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa” trouxe em suas análises as implicações pedagógicas da ampliação recomendada. São recomendadas a “reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas” e também o estabelecimento de uma “política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio” (BRASIL. MEC, 2006, p. 9). Desta forma, o professor e sua formação são implicados, constantemente, por diversos fatores que impactam diretamente os seus processos de desenvolvimento e da prática pedagógica.

Neste sentido, Gatti cita Souza e Pestana (2009, p. 147) que alertam para a tendência de os sistemas educativos e instituições educacionais se comprometerem “exclusivamente

com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professor e como sujeitos” ação esta que traz consigo a “responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 30).

Além de questões relativas ao perfil dos ingressantes, sabe-se, também conforme pesquisas, que a profissão docente tem tido pouco reconhecimento e valorização perante a sociedade. Para Jesus, “a profissão docente tornou-se pouco seletiva, levando a que muitos a exercessem sem habilitações específicas, com pouca qualificação e preparo profissional” e, segundo o autor, o “estereótipo ‘qualquer um pode ser professor’” vem “permitindo o funcionamento da educação escolar com ‘mão-de-obra barata’” (JESUS, 2004, p. 195). Tal situação também permeia outras formações, a exemplo dos cursos de administração em todo país, que, devido a sua grade curricular em grande parte teórica, requer poucos recursos físicos para sua implantação, o que faz deste um curso bastante ofertado. O mercado conta com um grande contingente de administradores formados e a abrangência da maioria dos cursos traz à profissão o mesmo estereótipo vinculado às licenciaturas.

Outro debate pertinente no contexto da formação de professores, seja ela de oferta regular ou especial, diz respeito às matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas. Os documentos estruturantes da educação são sempre incisivos quando à relação teoria-prática, em especial, para currículos dos cursos de formação, mas nem sempre a prática segue as diretrizes já traçadas. Desta forma, Gatti, Barretto e André (2011) destacam que “no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária”, uma vez que é visível a “fragmentação formativa” e as generalidades no conteúdo dos currículos. Assim, com a “ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se que há uma pulverização na formação dos licenciados”.

Além disso, alguns outros fatores terminam por dissociar a teoria e a prática. Segundo Gatti, os “estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários” retiram dos docentes a oportunidade de estar na escola de alguma forma. Desta forma, as “estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação” contribuem para uma precária “formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” que não consegue integrar o projeto pedagógico dos cursos com as estruturas curriculares de fato oferecidas (GATTI, 2013-2014).

Imprescindível é o acompanhamento e a valorização das práticas de estágio, não podendo ser visto como um mero componente curricular, mas como fonte de conhecimento para as futuras práticas docentes. Para Pimenta e Lima, o estágio “poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso” proporcionando, desta forma, o desenvolvimento de atividades que “possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 54).

Ações no interior das instituições formadoras também precisam ser previstas na política de formação e postas em prática. Questões que envolvem os docentes das IES que atuam nos cursos de formação necessitam ser reavaliadas. Esses docentes, segundo Gatti, “em sua maioria, não tiveram formação didática e não foram contratados com a perspectiva de que atuarão, ou poderão atuar, como formadores de professores” (GATTI, 2013-2014, p. 45).

Outro fator que reflete as transformações sociais recentes e que vem ganhando visibilidade pelo seu crescimento é a violência contra professores. A escola e o aluno imaginados pelo professor esbarram em uma realidade distante, aqui muito bem retratada por Moreira (2007, p. 7 apud MACEDO, 2010, p. 151-152):

inquieto, inseguro e insatisfeito, o professor/formador emprenha-se no sentido de melhor conhecer quem são esses novos alunos, quem são esses outros, esses “estranhos”, esses diferentes, que entram sem pedir licença, que transgridem regras e normas e que resistem aos mais agudos apelos de acomodação à ordem vigente. Como lidar com eles, como incluí-los? Como lidar com alunos tão distantes da visão idealizada de estudante que a escola sempre cultuou? Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais, com problemas na justiça, com um pé na criminalidade, com dificuldades de aprendizagem, com condutas inesperadas e violentas? Como lidar com alunos pobres, negros, favelados, migrantes, homossexuais, membros de famílias “desajustadas”?

Certamente a lei do piso salarial representou um avanço às conquistas docentes, porém, as políticas de educação precisam abordar não apenas o aspecto da formação e da remuneração, mas também a melhoria das condições de trabalho e segurança na escola.

Sob a perspectiva de sistema de Saviani (2012), conclui-se que esses fatores ocorrem em consequência a inexistência de uma política de educação que consiga compreender e prever os fatos que incidem de forma direta sobre os processos formativos de professores. Para Gatti (2013-2014), pode-se dizer que existe atualmente, em nível nacional, não uma política nacional específica, articulada e voltada à qualificação da formação de professores, seja ela em qualquer modalidade, mas sim uma política parcial que busca a formação em serviço de professores com titulação não suficiente. Tal política volta-se apenas às formações

em serviço e continuada, não atuando sob a formação inicial. Daí a existência de “vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço” (GATTI, 2013-2014, p. 35).

1.3 FEDERALISMO, FINANCIAMENTO E PROCESSOS AVALIATIVOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Desde a proclamação da república, em 1889, o Brasil assumiu o federalismo como forma de organização e divisão de poder, partindo do princípio do compartilhamento de responsabilidades e competências. No âmbito da educação, a LDBN, em seu Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, apresenta as competências de cada um dos poderes no âmbito do sistema de educação, prevendo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Determina que à União, caberá a “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. No art. 11 estão as competências dos municípios, dentre elas, “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, além de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental”. Aos Estados compete “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”, e também definir, junto aos Municípios, “formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis” (LDBN, 1996).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, reforça, em seu caput, o regime de colaboração entre Municípios, Distrito Federal e Estados, incluindo também a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, buscando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Uma avaliação para além dos instrumentos legais, explicita a nem sempre pactuação de ações no desenvolvimento das políticas de educação. No documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão”, uma análise sobre as

limitações para a melhoria na educação aponta alguns aspectos como: a permanência e o acesso à educação básica e os sistemas avaliativos.

A análise traz também, como limite apontado pela comunidade educativa, para a formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a “desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais” (MEC/DCN, 2013, p. 17). Na visão de Lima (2010, p. 270),

no que diz respeito à construção de um sistema nacional, nós, da educação, estamos muito atrasados em relação a diversas outras áreas e políticas públicas. Estamos falando de sistema quando, na realidade, os atores estão totalmente desarticulados. Nossa lei fala em “regime de colaboração”, enquanto na saúde, na segurança, na assistência social, por exemplo, já há alguns anos estão em construção sistemas integrados, com definições claras, mecanismos de financiamento etc.

Sob o ponto de vista desta pesquisadora, tal situação se concretiza, talvez por ausência de mecanismos mais realistas e eficazes para o estabelecimento dos critérios de rateio, e de maior controle e avaliação, e porque não dizer falta de previsões legais e de aplicação de sanções para o descumprimento ou cumprimento inadequado das metas estabelecidas, tanto no plano federal como nos estaduais e municipais?

Contribuindo ainda mais para gerar tensões no sistema, encontramos um fator fortemente influenciador neste cenário de descontrole administrativo e descontinuidade por ausência de políticas de estado em detrimento de políticas de governos. Arretche (2001) citada por Gatti, Barretto e André (2011, p. 257) aponta as “[...] interferências político-partidárias no nível de implantação dos programas nas unidades federadas” como fator determinante, “visto que políticas públicas compartilhadas por governos de partidos que competem entre si podem alimentar condutas não cooperativas entre as instâncias”.

As assimetrias regionais e estaduais são percebidas em vários aspectos, e na educação básica, campo de atuação dos professores formados pelo PARFOR, também. Certamente que o estado da Bahia vem investindo na educação básica, porém, ao que demonstram os indicadores a seguir apresentados, ainda não é o suficiente, seja em infraestrutura, seja em qualificação de seu quadro de profissionais da educação.

O estado apresentava, no ano de 2012, conforme o IBGE, um total superior a 2 milhões de analfabetos, sendo que destes, mais de 530 mil em idades entre 5 e 19 anos e quase 196 mil na zona rural.

Tabela 12 - Taxa de analfabetismo, segundo os grupos de idade e a situação do domicílio. Bahia, 2009-12.

Pessoas de 5 anos ou mais	2011			2012		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Total	2.119.611	1.170.357	949.254	2.303.091	1.282.518	1.020.573
5 a 9 anos	471.385	286.239	185.146	468.576	302.291	166.285
10 a 14 anos	45.746	19.525	26.221	37.350	19.095	18.255
15 a 19 anos	16.009	10.320	5.689	25.003	13.593	11.410
20 a 24 anos	32.948	22.994	9.954	31.530	17.080	14.450
25 a 29 anos	59.170	25.126	34.044	49.826	22.445	27.381
30 a 39 anos	218.779	101.627	117.152	221.311	115.859	105.452
40 a 49 anos	288.547	146.362	142.185	349.713	182.673	167.040
50 a 59 anos	294.789	154.976	139.813	351.396	174.156	177.240
60 anos ou mais	692.238	403.188	289.050	768.386	435.326	333.060

Fonte: IBGE/PNAD. (*) Censo Demográfico 2010

Elaboração: SEC/BA - SUPAV/CAI

Um outro índice também observado é o Ideb, o qual obtêm-se pela média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino e do indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos. Segundo o Ideb 2013, a Bahia é detentora de um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil, seja em suas etapas de ensino, seja por dependência administrativa.

Tabela 13 - Ideb² 2013 - Educação básica por Dependência Administrativa.

UF	Ensino Fundamental - Séries iniciais			UF	Ensino Fundamental - Séries finais			UF	Ensino Médio Regular	
	Total	Pública	Estadual		Total	Pública	Estadual		Total	Estadual
MG	6,1	5,9	6,2	MG	4,8	4,6	4,7	GO	4,0	3,8
PR	5,9	5,8	6,2	GO	4,7	4,5	4,5	SP	4,1	3,7
GO	5,7	5,5	6,0	SP	4,7	4,4	4,4	RS	3,9	3,7
SP	6,1	5,8	5,7	AC	4,4	4,3	4,4	SC	4,0	3,6
SC	6,0	5,9	5,7	MT	4,4	4,2	4,2	RJ	4,0	3,6
DF	5,9	5,6	5,6	SC	4,5	4,3	4,1	MG	3,8	3,6
RS	5,6	5,4	5,5	PR	4,3	4,1	4,1	PE	3,8	3,6
RO	5,2	5,1	5,4	ES	4,2	3,9	4,0	ES	3,8	3,4
ES	5,4	5,2	5,3	CE	4,4	4,1	3,9	PR	3,8	3,4
AC	5,1	5,0	5,2	RS	4,2	4,0	3,9	MS	3,6	3,4
MT	5,3	5,2	5,1	AM	3,9	3,8	3,9	RO	3,6	3,4
MS	5,2	5,0	5,1	DF	4,4	3,9	3,8	DF	4,0	3,3
TO	5,1	5,0	5,1	MA	3,6	3,4	3,8	CE	3,6	3,3
AM	4,7	4,5	5,1	MS	4,1	3,9	3,7	AC	3,4	3,3

² O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional).

UF	Ensino Fundamental - Séries iniciais			UF	Ensino Fundamental - Séries finais			UF	Ensino Médio Regular	
	Total	Pública	Estadual		Total	Pública	Estadual		Total	Estadual
CE	5,2	5,0	5,0	RO	3,9	3,8	3,7	RR	3,4	3,2
RR	5,0	4,8	4,8	TO	3,9	3,8	3,7	TO	3,3	3,2
RJ	5,2	4,9	4,7	RJ	4,3	3,9	3,6	PI	3,3	3,0
PI	4,5	4,1	4,5	PE	3,8	3,4	3,6	PB	3,3	3,0
PE	4,7	4,1	4,3	PI	4,0	3,6	3,5	AM	3,2	3,0
PB	4,5	4,2	4,2	RR	3,7	3,5	3,5	AP	3,0	2,9
MA	4,1	3,8	4,2	AP	3,6	3,4	3,4	SE	3,2	2,8
SE	4,4	3,8	4,1	RN	3,6	3,2	3,1	BA	3,0	2,8
BA	4,3	3,9	4,0	BA	3,4	3,2	3,1	MA	3,0	2,8
RN	4,4	4,0	3,9	PA	3,6	3,4	3,0	RN	3,1	2,7
AP	4,0	3,9	3,8	PB	3,5	3,2	3,0	MT	3,0	2,7
AL	4,1	3,7	3,7	SE	3,2	2,8	2,7	PA	2,9	2,7
PA	4,0	3,8	3,6	AL	3,1	2,8	2,7	AL	3,0	2,6

Fonte: MEC/Inep. (Adaptado pela Autora)
Elaboração: CIE, SUPAV/CAI

Todos os dados apontam para um quadro que ainda exige muito esforço coordenado e investimento na educação básica e na formação de seus profissionais. Para Saviani (2009, p.47),

[...] equipar adequadamente as escolas e **dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social.** Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de **profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade,** sendo remunerados à altura de sua importância social.

A busca de melhores níveis de qualidade da educação está fortemente atrelada a um efetivo pacto federativo. Da mesma forma, a meta 15 do PNE, que busca assegurar a todos os professores e as professoras da educação básica a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, depende, em grande parte, de responsabilidade e colaboração entre os entes federativos.

Numa visão nacional, o financiamento do PARFOR desde a sua criação até o ano de 2014, segundo dados do Relatório de Gestão 2009 -2014 da Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB, ultrapassou o valor de R\$ 680 milhões de reais, estando abaixo, dentre os principais programas da referida diretoria, apenas, dos investimentos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, que, por sua vez, perfazem um total de quase o dobro destinado ao PARFOR.

Os investimentos no PARFOR cresceram paulatinamente, desde o seu início até o ano de 2013, porém apresentaram um corte de quase R\$ 20 milhões no ano de 2014, ao tempo em que o Pibid teve um crescimento de aproximadamente R\$ 142 milhões no mesmo período, conforme dados da Tabela 14.

Tabela 14 - Recursos investidos pela DEB - Período 2009-2014.

DEB*	2009	2010	2011	2012
Pibid	20.041.950,00	80.398.941,22	138.597.928,92	219.084.614,74
PARFOR	12.394.341,09	70.914.408,33	110.987.220,82	162.895.436,02

DEB*	2013	2014	Totais
Pibid	287.900.596,63	430.343.222,88	1.176.367.254,39
PARFOR	171.919.765,09	152.024.976,91	681.136.148,26

Fonte: Relatório DEB 2009-2014: SIAFI, (Adaptado pela autora)

* Os totais não incluem os valores inscritos em restos a pagar não processados.

Destaque-se ainda dados presentes no referido relatório de gestão da DEB, que trazem o detalhamento dos recursos aplicados no PARFOR para os anos de 2010 a 2014, conforme Tabelas 15, 16 e 17.

Tabela 15 – Recursos por ações da DEB aplicados no PARFOR em 2010.

Ação	Investimento	Despesas Empenhadas
20CV	Convênios (Capital)	5.133.932,23
0A30	Bolsas	58.000.000,00
6333	Fomento	987.094,36
6333	Convênios	6.793.381,74
Total		70.914.408,33

Fonte: Relatório DEB 2009-2014: SIAFI, (Adaptado pela autora)

Tabela 16 - Recursos por ações da DEB aplicados no PARFOR em 2011.

Ação	Investimento	Empenhado	Destques concedidos	Empenhado + destaques concedidos
6333	Fomento	1.655.536,49	12.298.204,11	13.953.740,60
6333	Convênios	11.412.834,78	0,00	11.412.834,78
009U	Fomento	0,00	6.374.929,36	6.374.929,36
0A30	Bolsas	0,00	37.610.100,00	37.610.100,00
0A30	Bolsas	40.007.200,00	0,00	40.007.200,00
20CV	Fomento	13.365,00	1.476.091,08	1.489.456,08
20CV	Convênios	138.960,00	0,00	138.960,00
Total		53.227.896,27	57.759.324,55	110.987.220,82

Fonte: Relatório DEB 2009-2014: SIAFI, (Adaptado pela autora)

Tabela 17 – Evolução de recursos do PARFOR 2012 – 2014.

Ano	Ações da Diretoria			Total (R\$)
	20RO	20RJ		
	Bolsas (R\$)	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	
2012	102.769.312,00	60.011.686,68	114.437,34	162.895.436,02
2013	125.335.138,00	46.439.917,09	144.710,00	171.919.765,09
2014	104.612.150,42	47.412.826,49	0,00	152.024.976,91

Fonte: Relatório DEB 2009-2014: SIAFI, (Adaptado pela autora)

Observa-se que, entre os anos de 2010 e 2013, a maior parte dos recursos são aplicados no pagamento de bolsas, o que demonstra o foco principal de ação do governo em assumir a manutenção das turmas. Porém, o corte de quase vinte milhões pode ser melhor percebido na Tabela 17, exatamente no pagamento das bolsas.

As discussões sobre os investimentos são bastante complexas por se tratar a educação de um ambiente que não se restringe aos muros das escolas e universidades e vão desde áreas de infraestrutura, passando então pela formação, qualificação e políticas de valorização dos profissionais que atuam na educação. Desta forma, necessário se faz um novo olhar sobre a própria educação, garantindo e reafirmando, não apenas em documentos legais, como também através da concretização das políticas educacionais, que a educação é um fator primordial.

Os investimentos na formação de professores estão diretamente relacionados com a academia, pois que se vincula a esta e por conseguinte, refletem-se na qualidade da educação básica.

Segundo dados da Tabela 18, retirada do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013, em 2012 aproximadamente 430 mil professores da educação básica estavam matriculados em cursos superiores de graduação. Destaque-se aqui um percentual de cerca de 48% em cursos de Pedagogia. Além disso, outro dado que chama atenção é o quantitativo de aproximadamente 194 mil matriculados em cursos a distância, bem como as 266.516 matrículas em instituições privadas e apenas 164.233 em instituições públicas. Tais dados apontam para a pouca capacidade de oferta e de financiamento da formação a docentes da educação básica nas instituições públicas e da crescente alocação destes no ensino superior privado.

Na busca pela qualidade da educação, alguns mecanismos foram, ao longo do tempo, desenvolvidos com o objetivo de mensurar os resultados alcançados pelo sistema de educação, através dos seus atores principais: alunos e professores.

De forma ampla, o tema de processos avaliativos é abordado na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no seu capítulo II que trata da avaliação. A mencionada Resolução apresenta, no texto de seu artigo 46, as três dimensões básica que compreendem a avaliação no ambiente educacional: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. O art. 47 assegura que a avaliação da aprendizagem deve basear-se “na concepção de educação que norteia a **relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento**”, devendo, para isso, se tornar num “**ato reflexo de**

reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para **se questionar o educar**, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político” (grifos da autora).

Tabela 18 - Número de Professores da Educação Básica Matriculados em Cursos Superiores de Graduação – Brasil – 2012.

Cursos da Educação Superior	Categoria administrativa			Cursos Presenciais			Cursos a Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	430.749	164.233	266.516	236.816	236.723	93	193.933	193.931	2
Pedagogia	204.497	51.989	152.508	85.316	85.316	-	119.181	119.181	-
Letras	42.332	22.906	19.426	24.503	24.503	-	17.829	17.829	-
Matemática	21.528	14.355	7.173	12.454	12.454	-	9.074	9.074	-
Educação Física	17.879	6.486	11.393	15.832	15.832	-	2.047	2.047	-
História	15.084	7.185	7.899	8.844	8.844	-	6.240	6.240	-
Ciências Biológicas	14.070	7.937	6.133	8.586	8.586	-	5.484	5.484	-
Direito	12.596	1.993	10.603	12.571	12.571	-	25	25	-
Geografia	11.865	7.479	4.386	7.269	7.269	-	4.596	4.596	-
Administração	9.871	3.305	6.566	4.500	4.435	65	5.371	5.371	-
Engenharia	6.939	2.727	4.212	6.530	6.530	-	409	409	-
Física e Astronomia	6.559	5.773	786	4.097	4.097	-	2.462	2.462	-
Belas Artes	6.034	2.847	3.187	2.757	2.757	-	3.277	3.277	-
Química	5.813	4.617	1.196	4.025	4.021	4	1.788	1.788	-
Serviço Social e orientação	5.663	1.209	4.454	1.637	1.637	-	4.026	4.026	-
Filosofia	4.885	2.942	1.943	2.653	2.653	-	2.232	2.232	-
Psicologia	4.861	698	4.163	4.861	4.861	-	-	-	-
Ciências Sociais	3.732	2.173	1.559	2.544	2.544	-	1.188	1.188	-
Ciência da computação	3.427	2.362	1.065	2.322	2.322	-	1.105	1.103	2
Outros	33.114	15.250	17.864	25.515	25.491	24	7.599	7.599	-

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Inclui todos os docentes da educação básica, inclusive auxiliares de ensino na educação infantil, atendimento educacional especializado (AEE) e atendimento complementar; o mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.

O sistema de avaliação da educação no Brasil é regido, em grande parte, por ações do Inep, agência que promove avaliações tanto da educação básica como superior. Desta forma, uma série de sistemas e instrumentos foram criados. Um exemplo é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto por três avaliações externas em larga escala: ANEB, Anresc (Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que se configura como principal instrumento de coleta de informações da educação básica, pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio e realiza-se a cada dois anos. O Censo Escolar, levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, é realizado anualmente. Como principal indicador para metas de qualidade educacional foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, em 2007.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão” traz também o Parecer 7/2010, da Câmara de Educação Básica, no qual estão expressas algumas considerações sobre sistemas avaliativos nacionais. O parecer, aponta que, o PNE, o Saeb, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, mas interroga a consonância destes com a realidade das escolas. O parecer questiona:

Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? [...] E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? (DCN/MEC, 2013, p.16).

Seguindo na escala das avaliações e se aproximando das avaliações docentes na medida em que se propôs a avaliar os cursos ofertados e os docentes universitários, os cursos de graduação no âmbito das universidades tiveram como marco o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, em 1994, que, se caracterizou como “um grande salto de qualidade na vida universitária nacional”. De caráter participativo e voluntário, o programa objetivava construir uma cultura de avaliação dentro das universidades, buscando atender às exigências da “universidade contemporânea” apresentando-se assim como: “um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade”. A ênfase na avaliação do ensino de graduação se justificou por diversos fatores, dentre eles “a abrangência do universo dentro da instituição e seus grandes efeitos multiplicadores e desdobramentos na sociedade” especialmente “através de formação de pessoas que passarão a melhor desempenhar os seus papéis profissionais, técnicos ou sociais”. Nas dimensões do ensino de graduação seriam avaliadas quatro grandes categorias: fatores relativos às condições para o desenvolvimento das atividades curriculares, tais como docentes, além de infraestrutura dos cursos e condições administrativo pedagógicas que abrangeria aqui os currículos com suas disciplinas obrigatórias e optativas; fatores relativos aos processos pedagógicos e organizacionais tais como interdisciplinaridade, enfoques curriculares e interação teoria-prática; fatores relativos aos resultados alcançados do ponto de vista do perfil do formando, ou seja, fatores relacionados com a importância e competência no desempenho de funções básicas da profissão, além da capacidade de análise e

crítica; e por fim, os fatores relativos à formação de um profissional crítico habilitado a atender às exigências de contexto social (BRASIL, 1994).

As ações implementadas a partir do PAIUB abriram as portas do ambiente acadêmico para a possibilidade de avaliações de cursos e também de professores, porém, não se observou posteriormente grandes avanços.

Após esse período, uma nova tentativa de avaliação dos cursos superiores e sua efetividade na formação de profissionais se concretizou através do Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão), que foi o principal instrumento de avaliação dos concluintes dos cursos de graduação entre os anos de 1996 e 2003. Baseado em uma lógica meritocrática, o exame foi alvo de críticas por segmentos da área da educação. Com a publicação da Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sinaes, foi instituído com o objetivo de medir o desempenho dos estudantes concluintes de cursos de graduação, suas habilidades e competências adquiridas durante a formação. Posteriormente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Observa-se um vasto número de ações que buscam o monitoramento e avaliação da educação sob o ponto de vista dos estabelecimentos de ensino e dos alunos, porém, os processos avaliativos docentes são também um ponto ainda frágil no capítulo das avaliações educacionais brasileiras. Para Vaillant (2006), apud Gatti, Barretto e André (2011, p. 18), “a avaliação dos docentes ao longo da carreira é quase inexistente, e não há incentivos para que os bons professores trabalhem em escolas de contextos socioeconômico mais desfavorecidos” assim, a autora conclui que tal “situação ‘confirma a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem formados daquelas zonas em que mais são necessários’” (VAILLANT, 2006, p.125).

Numa reflexão de Fernandes (2009, p. 64):

A avaliação é uma prática é uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política.

Certamente que o processo avaliativo envolve valores e juízos, e, olhando-se um pouco antes a tais processos, observa-se que, para que a avaliação exista, necessário se faz estabelecer, previamente, parâmetros ou padrões que se deseja alcançar. Segundo Chiavenato, um padrão “significa um nível de realização ou de desempenho que se pretende tomar como

referência” (1999, p. 638). Nos princípios da administração, a avaliação pode relacionar-se com os resultados, quando a comparação é feita após o término de uma operação que se avalia, como também pode relacionar-se com o desempenho, quando a comparação é feita paralelamente à operação, ou seja, acompanhando e monitorando a operação.

Sendo assim, quais seriam os “padrões” desejados para os docentes da educação básica? Nesta definição há de que levar em consideração, também, o ambiente de atuação dos mesmos e os seus níveis de satisfação.

Além disso, Daft (2007, p. 309), sugere que, nos processos avaliativos, seja levado em consideração as faces multidimensionais dos empregos, o que pode tornar o desempenho também multidimensional. Diante do quadro complexo dos processos de formação de professores, qual ou quais seriam então os fatores levados em consideração aos desempenhos dos professores? Quais seriam as multifaces esperadas pelos profissionais da educação? Estariam os cursos de formação e seus currículos preparados para atender a toda essa abrangência? O estabelecimento de indicadores e medidores para aferimento de qualidade estão diretamente relacionados com o que se pensa e o que se espera de tais profissionais.

Além do que se almeja dos processos avaliativos em função dos critérios e indicadores pré-estabelecidos, os reflexos dos aprendizados também indicam caminhos para possíveis correções de rumos. Desta forma, Dias Sobrinho (2008) acredita que a avaliação dinâmica é um processo que busca entender as mudanças de desenvolvimento ao longo do curso ou de um período determinado, na vida do estudante, e aqui é pertinente a apropriação deste conceito ao cotidiano dos professores, enquanto aprendizes e em processo constante de formação. Assim, ainda de acordo ao entendimento de Dias Sobrinho, não se trata da retenção de conteúdos num dado momento, “mas sim compreender as mudanças que vão ocorrendo ou os valores que vão se agregando ao longo do percurso” (2008, p. 203). Desta forma, a avaliação de professores, bem como os Programas de formação precisam acompanhar e mensurar a evolução do conhecimento nas trajetórias de seus partícipes.

Ao concluir este capítulo, espera-se ter desenhado um panorama das políticas de educação no Brasil. Na sequência, serão apresentados o contexto dos programas PARFOR UEFS e ProForma SEC UEFS, objetos primeiros desta pesquisa, bem como um breve apanhado sobre as Universidades, em especial da UEFS, *locus* de execução dos Programas deste estudo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

A política de formação de professores tem sua origem no Brasil em 1996 pela Lei Federal nº 9.394 que previa a sua execução até o ano de 2007, contudo, diante do quadro deficitário de professores com a devida formação prevista pela LDBN, esse prazo foi prorrogado de forma indefinida, porém, não regulamentada enquanto política de estado. Neste sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p. 257) destacam que,

considerando que a formação inicial em serviço continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente, ainda estão por ser formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação.

Diante da necessidade de melhor capacitação do quadro de professores das redes de ensino públicas e do grande contingente de professores em busca da qualificação, o PARFOR se apresenta, a nível nacional, como uma grande oportunidade de salto na educação básica, e por outro lado, um desafio aos professores que agora, disputariam novos espaços pela formação.

Baseado no regime de colaboração entre União com os Estados, Distrito Federal e Municípios e pautado nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto Federal nº 6.755/2009, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, determinou, dentre outros princípios, a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, de igual modo, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, apoiando a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, através das instituições públicas de educação superior. Quanto à modalidade de cursos, o artigo 8º do referido Decreto, que trata do atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, estabelece que a mesma dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, de forma a promover a “plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009a). Desta forma, observa-se a importância e a responsabilidade que o legislador atribuiu às Universidades Públicas para o cumprimento desta importante missão. De certo que a

utilização plena de tais instituições já vinha sendo feita, mas, este não foi um fator determinante para que a oferta não fosse promovida no âmbito destas.

Com o PNE, o MEC atribuiu à CAPES a responsabilidade de gerir o PARFOR nas modalidades presencial e a distância. Foi então criada a Plataforma Freire, sistema eletrônico criado também em 2009 pelo MEC, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do PARFOR. Algumas mudanças ocorreram e, no final do ano de 2012, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passaram a ser ofertados e geridos, unicamente, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB e a Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial.

A implantação do PARFOR trouxe alterações ao sistema de educação, redimensionando-o, em especial a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, que posteriormente passou a se chamar Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. A Rede tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos alunos e de professores, prioritariamente os da rede educação básica dos sistemas públicos de educação.

Voltado especificamente aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem a formação exigida pela LDBN, o PARFOR oferta cursos superiores públicos e gratuitos, onde o docente poderá graduar-se em cursos de primeira licenciatura ou segunda licenciatura para os professores que já atuam porém fora da sua área de formação. Além disso, a oferta de formação pedagógica é voltada para bacharéis sem licenciatura.

Conforme Relatório divulgado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, órgão da CAPES, nos dados da gestão do PARFOR no período 2009-2013, observa-se a evolução do número de IES que implantaram turmas desde o ano de 2009.

O Quadro 01 apresenta a evolução do número de IES com turmas do PARFOR implantadas, entre os anos de 2009 e 2013.

Quadro 01 – Evolução das IES entre os anos de 2009 e 2013.

Ano	Quantidade de IES
2009	32
2010	79
2011	86
2012	92
2013	96

Fonte: Relatório DEB 2009-2013. CAPES/DES (2013)

Assim, segundo dados do Relatório, em 2013, 96 IES sediadas em 24 estados ofertavam turmas especiais. Das 27 unidades da federação, apenas os estados de Alagoas, Sergipe e Goiás não abrigaram turmas implantadas no PARFOR. A distribuição de IES participantes do PARFOR em 2013, por região, encontrava-se assim configurada:

- 05 (05,21%) no Centro-Oeste
- 16 (16,67%) no Norte
- 23 (23,96%) no Sudeste
- 26 (27,08%) no Nordeste
- 26 (27,08%) no Sul

Ainda segundo a Tabela 19, retirada do Relatório da DEB, entre 2009 e 2013, as regiões Norte e Nordeste lideraram os percentuais de matrículas no país.

Tabela 19 – Distribuição Regional das matrículas 2009-2013.

Região	Percentual de matrículas
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Totais	100,00%

Fonte: Plataforma Freire (2013)

Desta forma, pode-se concluir que, mesmo com suas limitações na oferta, e apresentando um dos menores percentuais de IES participando do PARFOR, a região Norte apresenta uma grande demanda por cursos de formação.

Conforme a Tabela 20, retirada do referido Relatório, de acordo com os dados do Educacenso 2012, os estados do Pará, Amazonas, Piauí, e Bahia registraram, respectivamente, os percentuais de 71,49%, 62,37%, 33,22%, 15,45% em atendimento à formação docente em cursos de 1ª licenciatura, o que se justifica pelo grande número de profissionais já em atuação e sem formação superior, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

Tabela 20 - Relação entre o número de funções docentes sem formação superior e o de matriculados em curso de Primeira Licenciatura.

UF	Nº de funções docentes	Nº de funções docentes sem formação superior	Nº de matriculados em cursos de 1ª Licenciatura	Percentual de atendimento
Pará	88.750	29.406	21.022	71,49%
Bahia	174.059	74.760	11.554	15,45%
Piauí	50.882	15.298	5.082	33,22%
Amazonas	44.441	9.276	5.785	62,37%
Maranhão	106.739	46.232	2.602	5,63%

Fonte: Educacenso 2012; Plataforma Freire (2013)

Ainda conforme a Tabela 20, destaque-se o total de matriculados, nos estados do Pará (29,24%), Bahia (16,64%), Amazonas (10,92%), Piauí (9,92%) e Maranhão (5,18%) que, juntos, somam 62,68% das matrículas no PARFOR.

Os números da Tabela 21, também retirados do relatório da DEB 2009-2013 demonstram que, entre as Entidades Administrativas, as Instituições Federais de Ensino Superior abrigam 53,16% dos matriculados, seguidas das instituições estaduais com 40,57%. As instituições privadas sem fins lucrativos somam 5,99% e as municipais 0,28%. Logo, 93,73% dos alunos do PARFOR estão frequentando cursos de licenciatura em instituições públicas. Tais números demonstram a importância que têm as IES públicas estaduais na execução da política de formação de profissionais do magistério da educação básica.

Tabela 21 – Número de matrículas PARFOR por EA e por ano 2009-2013.

Entidade Administrativa	Cursando	Ano	Cursando
Federais	32.799	2009	6.445
Estaduais	21.978	2010	20.074
Municipais	109	2011	10.206
Privadas	2.855	2012	14.517
Total	57.741	2013	6.499
		Total	57.741

Fonte: Plataforma Freire, 2013. (adaptado pela autora)

Os dados apresentados nas Tabelas 22 e 23, apontam que o principal público atendido pelo PARFOR são professores em exercício que buscam a sua Primeira Licenciatura. O aumento na quantidade de turmas justifica-se pelo crescimento da demanda dos profissionais docentes do ensino médio.

Tabela 22 - PARFOR: distribuição nacional das matrículas por tipo de curso 2009-2013.

Ano	1ª Licenciatura	2ª Licenciatura	Formatação Pedagógica	Totais
2009	8.826	1.208	0	10.034
2010	22.012	2.387	95	24.494
2011	11.279	1.040	0	12.319
2012	13.221	3.300	307	16.828
2013	5.214	1.150	181	6.545
Total	60.552	9.085	583	70.220

Fonte: Relatório CAPES/DES (2013)

Tabela 23 - Número de turmas por ano da oferta nacional e tipo de turma 2009-2013.

Ano	1ª Licenciatura	2ª Licenciatura	Formação Pedagógica	Totais
2009	254	50	0	304
2010	661	100	5	766
2011	332	37	0	369
2012	378	112	11	501
2013	156	42	7	205
Total	1.781	341	23	2.145

Fonte: Plataforma Freire (2013)

Por fim, a Tabela 24 apresenta dados de matrículas no PARFOR por estados, municípios e número de turmas, onde destaca-se a Bahia como primeira em municípios com turmas implantadas e a segunda em número de turmas no ano de 2013.

Tabela 24 – Municípios e turmas do PARFOR, por estado.

Região	Estados	Municípios com turmas implantadas	Municípios de atuação dos professores	Nº de turmas
Norte	AC	11	21	25
	AM	37	55	220
	AP	01	16	55
	PA	71	142	631
	RO	01	06	01
	RR	03	15	27
	TO	07	98	53
Nordeste	BA	105	354	313
	CE	13	63	40
	MA	42	125	140
	PB	07	87	13
	PE	06	95	34
	PI	24	173	213
	RN	07	120	55
Centro-Oeste	DF	01	01	07
	GO	0	03	0
	MS	03	25	05
	MT	09	86	27
Sudeste	ES	02	17	02
	MG	01	09	01
	RJ	03	24	15
	SP	20	172	68
Sul	PR	11	247	89
	RS	13	173	45
	SC	24	217	66
Total		422	2.344	2.145

Fonte: Relatório de Gestão PARFOR, 2013 (adaptado pela autora).

O Programa encerrou o ano de 2013, segundo o relatório, com 70.220 matrículas (cursando, desvinculados, falecidos, trancados, transferidos e formados) em 2.145 turmas especiais ofertadas por 96 IES implantadas em 422 municípios sediados em 22 capitais. Diante destes dados, o relatório ressalta a importância do PARFOR no seu cumprimento de reduzir assimetrias educacionais entre as regiões do Brasil.

O artigo 7º, do Decreto 6.755/2009 estabelece que o atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á: pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas (BRASIL, 2009a).

O apoio financeiro concedido no PARFOR Presencial é realizado mediante a concessão de recursos de custeio, calculado com base no número de turmas especiais, e de bolsas efetivas. Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010, que estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do PARFOR, ministrados por IES sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE, define os valores a serem pagos aos bolsistas, além de trazer o “Manual de Atribuições dos Bolsistas”. As bolsas serão concedidas para os participantes do programa que desempenharem as atividades de coordenação e docência. Conforme a versão mais atual do Manual Operativo para o PARFOR Presencial, no item 9 que dispõe sobre o apoio financeiro, são permitidos recursos de custeio destinados a despesas com serviços de terceiros – pessoa física, porém veda, em seu item 9.5 o pagamento regular a pessoa física que possa caracterizar vínculo empregatício, bem como a contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal).

Quanto ao processo de seleção dos cursistas e sua participação, alguns comentários merecem espaço aqui. As etapas do processo de seleção são dispostas em um calendário e obedecem à seguinte ordem: inicialmente inserção da demanda é informada pelas secretarias de educação estaduais e municipais; em seguida são disponibilizadas a oferta de cursos e vagas pelas IES; o Fórum analisa o mapa da oferta e demanda e ocorre a publicação do Quadro Geral de Oferta de Cursos e Vagas para a pré-inscrição dos professores das redes. Na sequência, a lista de pré-inscritos é submetida à validação pelas secretarias de educação dos estados ou municípios. Observa-se aqui que não há uniformização quanto aos critérios nos processos de seleção, ficando estes facultados de cada secretaria de educação dos estados e municípios. Encerrado o período de validação, a relação contendo os pré-inscritos validados é disponibilizada para as IES, para que estas realizem o processo seletivo e, em seguida os procedimentos acadêmicos necessários para a matrícula dos selecionados. Por fim, com a efetivação das matrículas na IES, esta deve registrar os matriculados na Plataforma Freire para que a CAPES possa efetuar o repasse necessários.

Iniciadas as aulas, algumas críticas são feitas quanto à forma aligeirada a qual os estudantes são imergidos nos processos de formação em serviço, pois, agregando novas tarefas ao seu dia a dia já tão preenchido pelas atividades laborais, comprometem ainda mais sua carga horária de atividades em detrimento dos momentos de descanso necessários. O

ritmo frenético se impõe como consequência de uma opção por melhorar seu desempenho profissional e aperfeiçoar seus conhecimentos. Alguns críticos concordam que o desenho dos cursos de formação em serviço, da forma em que se apresentam atualmente, objetivam, primeiramente, a economia de recursos por parte dos governos, uma vez que os professores não precisam se afastar de suas atividades para a capacitação, não gerando desta forma novos encargos com substituições. Daí decorre que a busca pela qualidade da educação se perde em meio às necessidades de ajustes financeiros e pesquisas estatísticas.

Da mesma forma, não há previsão de novas vagas para professores das IES que participam do Programa. Há sim, a previsão de destinações financeiras para pagamento de bolsas a professores que já desenvolvem suas atividades nos cursos de oferta regular, pesquisa extensão e pós-graduação.

Não restam dúvidas de que a nova tarefa de execução do PARFOR, se apresentou como um desafio às IES públicas e demandou de seus professores, na condição de docentes formadores ou de gestores, um esforço coordenado extra para que fossem garantidas as mesmas condições de infraestrutura e ensino mínimas asseguradas aos cursos de licenciatura regulares já ofertados nestas instituições.

No âmbito estadual, o processo de formação de professores se iniciou oficialmente antes, através da publicação do Decreto 8.523 de 14 de maio de 2003, que instituiu o Programa de Formação de Professores no Estado da Bahia, “com o objetivo de aprimorar a formação profissional dos docentes da rede pública estadual, de modo a propiciar a melhoria do ensino nas escolas do Estado da Bahia, através da modalidade de educação presencial”. Em sua justificativa, o programa propunha-se, mais do que conceder titulação e cumprir demandas legais, a priorizar o desenvolvimento de novas competências o que permitiria, desta forma, um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem de toda a rede pública de ensino. Dividido em etapas, o Programa previu, para a sua primeira etapa, a oferta de 4.000 vagas ofertadas entre os cursos de Letras, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, História e Geografia, espalhados por 30 polos em aproximadamente 130 municípios. Os cursos, com duração de 03 anos, seriam ofertados pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste – UESB e pela UEFS (Bahia, 2003b).

Desde então, outras ações de formação inicial vêm sendo implementadas com esforços estaduais e sempre contando com a parceria das IES. O PARFOR, começou a ser executado

no âmbito estadual no mesmo ano de sua implantação federal e tem atendido a um número considerável de professores em sua formação inicial.

A Tabela 25, retirada do relatório do IAT 2013, o mais recente publicado até o momento, apresenta a evolução do PARFOR na Bahia, desde a oferta de vagas até a efetivação das matrículas, entre os anos de 2009 e 2013.2. Desta forma, observa-se uma redução na oferta de vagas se comparadas ao ano de implantação, bem como uma demanda (59.987) superior à oferta de vagas (41.913).

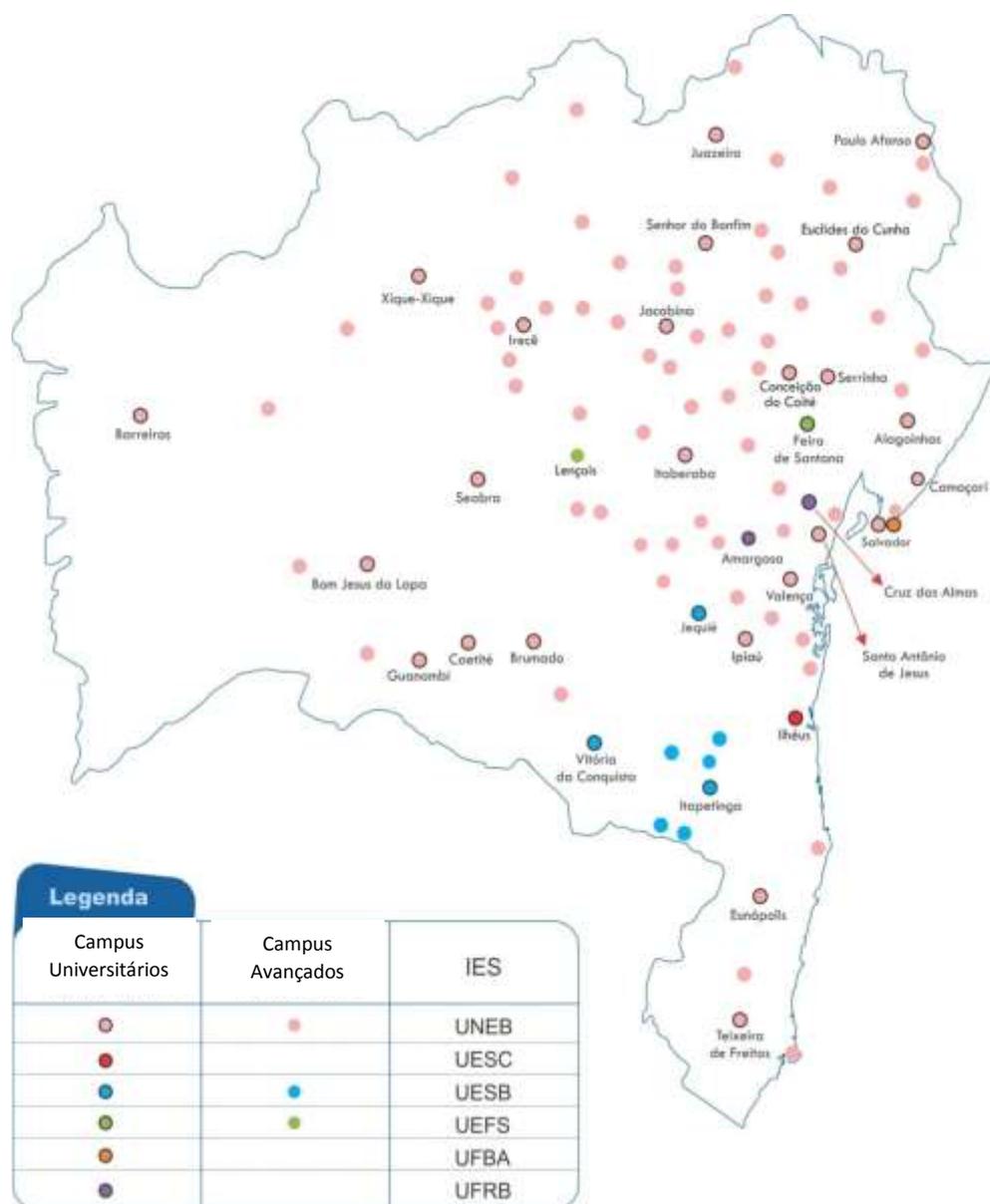
Tabela 25 – Dados do PARFOR-BA. Bahia, 2009 a 2013.

Ano	Vagas (B)	Pré-inscritos (C)	Avaliados (D+E)		Não Avaliados (F)	Matriculados (G)
			Validados (D)	Negados (E)		
2009	24.020	39.340	24.659	3.066	11.615	6.276
2010	9.030	14.401	8.808	1.120	4.473	1.698
2011	4.503	3.244	2.230	244	770	904
2012.1	2.260	1.637	987	112	538	373
2012.2	2.100	1.365	740	123	502	0
2013.2	3.210	12.731	11.642	1.087	02	204
Total	41.913	59.987	37.424	4.665	17.898	9.455

Fonte: IAT (2013).

O Mapa 01 apresenta a abrangência, no ano de 2013, do PARFOR – formação inicial na Bahia, onde a UNEB apresenta 24 *campi* universitários e 62 *campi* avançados; a UESB, 03 *campi* universitários e 05 avançados; a UEFS, um *campus* universitário e um *campus* avançado; a UFRB dois *campi* universitários e a UESC e a UFBA um *campus* universitário cada um, totalizando 99 *campi* em 98 municípios baianos (IAT, 2013).

Mapa 01 – Abrangência do PARFOR na Bahia, 2013



Fonte: Relatório de Resultados - Instituto Anísio Teixeira – IAT (2013).

2.1 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES

A história primeira da educação no Brasil não teve um começo exitoso. Conforme já explanado, o processo de colonização e as limitações da metrópole, Portugal, apresentara-se como fatores complicadores para a implantação e o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Assim como a educação inicial, o ensino superior também apresentou sinais de defasagem e estagnação. Segundo Cunha (2007), enquanto outras colônias na América tiveram contato com as Universidades já nos anos de 1553 como o México, e posteriormente o Peru (Universidade de São Marcos), o Chile (Universidade de São Felipe), e a Argentina (Universidade de Córdoba), o Brasil não possuía nenhuma. Ao passo que “a Espanha tinha, no século XVI, oito universidades [...] Portugal dispunha de apenas uma”, o que permitia a esta “transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal” (2007, p. 17).

Em 7 de setembro de 1920, o Decreto nº 14.343 do Presidente Epitácio Pessoa, institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), reunindo as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito, e, assegurando-lhes autonomia didática e administrativa. “Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p. 22).

Desde então, longo tem sido o caminho trilhado pelas universidades, em busca de exercer, com plenitude, o seu dever maior junto à construção de sociedades cada vez mais desenvolvidas e justas, através da produção de conhecimento, desenvolvendo cidadãos éticos e atuantes na transformação da coletividade. Reformas e reconstruções fazem parte da história das universidades, que, como agentes de transformação e formação, precisam estar à frente do seu tempo. Conforme Chauí (2001) afirma, as ideias que nortearam reformas sejam do ensino de modo geral, seja da universidade, estão sempre vinculadas à educação, à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional.

Também não é nova a concepção de que a educação forma cidadãos e que as nações mais desenvolvidas têm, em sua base, bons sistemas educacionais, investem em cultura, na cidadania de seu povo e formam sujeitos capazes de mudar realidades e transformar, de forma positiva, o mundo em que vivem. Sem dúvida, o apoio de instituições públicas, como as universidades, torna-se decisivo em toda e qualquer política, que busque dar soluções aos problemas educacionais, inclusive, da sociedade, a partir da execução de ações, metas e

planos inseridos na agenda governamental. Assim, a sociedade espera, na educação, a diminuição dos conflitos e desigualdades. Desta forma, valendo-se de tais ações inseridas em suas agendas, governos em todos os níveis procuram solucionar os problemas das populações excluídas do acesso ao direito da educação escolar garantido pela Constituição Federal.

As Políticas públicas voltadas para a educação têm uma maior aparição nas ações governamentais desde a publicação da LDBN que, em seu artigo 1º, traz a afirmação de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996a).

O crescimento da população, o seu desenvolvimento e a paz sociais, para Gatti (2013-2014, p. 35), “coloca desafios contundentes às sociedades humanas, e a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário”, o que atribui “um peso considerável na responsabilidade das instituições formadoras de professores – universidades, faculdades ou institutos” e conclui que “A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos”.

Neste contexto, as universidades exercem um papel fundamental por serem agentes que, ajudando a compor o sistema de educação, executam políticas públicas nesta área, desenvolvendo o senso crítico ao tempo em que capacitam profissionais para o mercado de trabalho, promovendo assim a educação e oferecendo à sociedade a possibilidade da diminuição de conflitos e desigualdades. Porém, nem sempre os benefícios de sua atuação são requisitos para que estas estejam elencadas como instituições que merecem atenção diuturna por parte dos governos, para que suas práticas na produção de conhecimento possam se multiplicar e, desta forma, trazer maiores possibilidades de crescimento à sociedade.

Conforme afirma Santos (2005, p. 18):

a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente.

Tal perda de prioridade se confirma diante de um quadro estrutural e financeiro cada vez menos compatível com os desafios propostos às Universidades. Em busca da sua autonomia, seja ela administrativa, didática ou financeira, as IES enfrentam cenários adversos interna e externamente aos seus muros.

Atendendo ao chamado de participar da melhoria da educação básica através da formação de docentes pelos programas de formação dos profissionais da educação, as IES são vistas como parceiras estratégicas não só na formação inicial, como também continuada. Os cursos de formação em serviço fogem aos padrões da oferta de cursos regulares das IES, alterando assim a rotina das dinâmicas acadêmicas. Mais ainda, na execução de tais programas, as IES têm sua autonomia por vezes enfraquecida. Buscando reverter esse quadro, Mororó (2012, livro 2, p. 3.520) salienta que:

do poder público deve-se exigir a garantia da autonomia das universidades para a definição de suas políticas e das propostas de formação de professores. É preciso, portanto, discutir com a universidade, e não à revelia dela, os seus projetos de formação de professores e as propostas de governo buscando, se não a coesão, pelo menos a compreensão de idéias e respeitando o papel de cada um (Estado e Universidades) no que diz respeito à formação inicial e formação continuada. E não apenas lhe dar a “autonomia” de decidir que proposta curricular os cursos terão, sendo que o formato corrido já está posto.

Da mesma forma Gatti, Barretto e André (2011, p. 85) alertam para a perda da autonomia didático-científica das universidades, quando da “definição do caráter e da concepção do projeto educativo, porque não têm participação nas propostas conceituais e metodológicas dos programas” uma vez que os “objetivos e conteúdo dos cursos são definidos fora das IESs” referenciando-se nos conteúdos da educação básica, “centrados quase que tão somente nos conhecimentos escolares, na avaliação e na gestão do trabalho da escola”, restando às IESs apenas propor a estrutura operacional e curricular dos cursos.

Sendo assim, faz-se necessário o entendimento de como as políticas de educação podem, respeitando a autonomia universitária, agregar qualidade e trazer, de fato, oportunidades de mudanças aos envolvidos, direta e indiretamente, neste processo. Por outro lado, os cursos de formação de professores em exercício apresentam-se como uma grande oportunidade quando quebram o paradigma do conhecimento puramente científico e proporcionam a reflexão dos atores sobre os saberes desenvolvidos na academia e os saberes adquiridos nas experiências diárias, resgatando assim o valor dos saberes dos professores, sejam eles formadores ou cursistas. Neste sentido, Macedo (2010, p. 89) afirma que:

a gestão da formação não pode desconhecer que a formação se realiza nos sujeitos e que esses sujeitos não entram na experiência formativa esvaziados de suas condições, referências e necessidades. Tampouco se deve virar as costas para os contextos socialmente referenciados que necessitam desse sujeito qualificado. Em resumo, estamos falando da necessidade da gestão das condições da formação levar em conta *as existências e suas formatividades*, em meio a uma sociedade cultural e socialmente configurada.

Também neste processo de formação e da busca da excelência acadêmica, tão importante para o alcance do novo profissional que a educação necessita, tem-se ainda que levar em consideração a ideia da avaliação institucional. Assim, conceitos como eficiência, antes apenas utilizado no campo gerencial, passam a fazer parte do cotidiano da gestão universitária.

Sem dúvidas, a ação das universidades as torna parte importante no sistema educacional de ensino do país, principalmente enquanto formadoras de Profissionais da Educação, seja pela oferta direta de cursos de Licenciatura nas mais diversas áreas, seja, especialmente através da execução de programas de formação de Professores, e, neste sentido, ressaltar-se-á a atuação das universidades estaduais da Bahia, em especial, a UEFS.

Conforme dados do MEC/Inep, constantes da Tabela 26, a Bahia contava, em 2013, com 118 Instituições de ensino superior, sendo destas 9 públicas e 4 públicas estaduais.

Tabela 26 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2013.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.391	841	1.550
Pública	301	98	203
Federal	106	64	42
Estadual	119	34	85
Municipal	76	.	76
Privada	2.090	743	1.347
Norte	146	94	52
Nordeste	446	226	220
Pública	68	27	41
Federal	28	19	9
Estadual	16	8	8
Municipal	24	.	24
Privada	378	199	179
Bahia	118	45	73
Pública	9	4	5
Federal	5	3	2
Estadual	4	1	3
Municipal	.	.	.
Privada	109	41	68
Sudeste	1.145	297	848
Sul	413	107	306
Centro-Oeste	241	117	124

Fonte: MEC/Inep/DEED (Adaptado pela autora)

A importância das IES Estaduais é citada por Gatti, Barretto e André (2011, p. 135), quando afirmam que:

observando a distribuição regional, verifica-se, também, que as IESs públicas vêm exercendo um papel que pode ser descrito como compensatório no país, de modo a assegurar oportunidades de formação docente em nível superior nas regiões economicamente menos dinâmicas, e que são as **IESs estaduais que, no setor público, estão atendendo em maiores proporções às demandas de formação docente. As universidades estaduais têm capilaridade muito grande no interior dos respectivos estados, com seus campi espalhados pelo território** dos mesmos, como é o caso das universidades estaduais do Mato Grosso, **da Bahia**, do Paraná, de São Paulo, do Amazonas, do Pará, do Ceará, entre outras (grifo da autora).

Diante de tal relevância, far-se-á, na sequência, uma breve apresentação da Universidade Estadual de Feira de Santana e de seus programas de formação de professores.

2.2 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Na busca da expansão do ensino superior, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia se pautou em uma política de interiorização. Conforme Boaventura, “em 1970, o governador Luiz Viana Filho instituiu a primeira universidade estadual, sob a forma de Fundação Universidade Feira de Santana” (2009, p. 57), porém, “os antecedentes da universidade feirense remontam, pelo menos, a 1955, quando se reuniu a Primeira Jornada da Universidade do interior baiano com a presença do reitor Edgard Santos da UFBA” (BOAVENTURA, 2009, p. 59). Grande anseio da comunidade deste local, a UEFS surge num contexto também favorável sob as perspectivas do governo e diversas justificativas levaram à sua criação, dentre elas o fato de Feira de Santana ser o segundo polo de desenvolvimento do Estado da Bahia e um grande centro rodoviário do Nordeste, além do maior centro comercial e industrial do interior da Bahia.

Como principais marcos legais, destaque-se o Decreto Estadual nº 21.583 de 28.11.1969, que dispõe sobre os meios necessários para instalação e funcionamento da então Fundação Universidade de Feira de Santana - FUFES; o Decreto Federal 77.496, de 27.04.1976 que lhe concedeu a autorização de funcionamento, o que ocorre inicialmente com os cursos de Licenciaturas em Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia e em Ciências 1º grau; Licenciatura em Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais 1º grau; Licenciatura 1º e 2º graus em Letras, com habilitação em Português-Inglês e Português- Francês; além dos cursos de Administração, Economia, Ciências Contábeis, Enfermagem e Engenharia de Operações – Modalidade Construção Civil. Desta forma observa-se a sua vocação desde a criação, para a formação de docentes; a Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980 que criou a Autarquia Universidade Estadual de Feira de Santana

como sucessora da Fundação Universidade de Feira de Santana; o Parecer CFE nº 660, de 06 de outubro de 1986 que recomendou o reconhecimento global da Universidade; a Portaria Ministerial nº 874, de 19 de dezembro de 1986 que reconheceu a Universidade, com base no Parecer CFE nº 660/86; seu Estatuto e Regimento, aprovados respectivamente pelo Decreto Governamental nº 25.104, de 20 de janeiro de 1976 e pelo Parecer CFE nº 660, de 06.10.86, depois de adequado às Leis Delegadas nºs 11 e 12, de 29 e 30 de dezembro de 1980, pelo Decreto nº 28.168, de 25 de agosto de 1981; pelos Pareceres CFE nº 26, de 27 de janeiro de 1976 e nº 660, de 06 de outubro de 1986, e pela Resolução CONSAD nº 20, de 06 de outubro de 1982; além dos Regimentos dos Conselhos Superiores, Departamentos e Colegiados de cursos, bem como o seu Recredenciamento através do Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004.

Em seu processo de amadurecimento, a UEFS dedica-se às dimensões do ensino, pesquisa e extensão, ciente do seu papel de promotora do desenvolvimento local, pautada na qualidade e na indissociabilidade dos seus pilares. O elenco inicial de cursos é ampliado gradualmente e a pós-graduação *stricto-sensu*, implantada em 1997, torna-se instrumento renovador do ensino e da pesquisa. Ainda com o olhar voltado ao seu entorno, entre os anos de 1997 e 1998 são implantados os *Campi* Avançados de Santo Amaro da Purificação e de Lençóis, buscando o desenvolvimento de tais comunidades, principalmente, através da oferta de cursos de graduação.

Em sua estrutura física, a UEFS possui atualmente sete módulos onde são desenvolvidas as atividades acadêmicas, além dos Centros Administrativos I, II e III e o Prédio da Administração Central onde são desenvolvidas atividades administrativas. Como órgãos suplementares estão a Imprensa Universitária e a UEFS Editora e o Museu Casa do Sertão. Conta ainda com um Centro de Informática, Parque Esportivo, Centro de Convivência, Prédio da Biblioteca Central Julieta Cartado, Creche, Centro de Educação Básica, Centro Integrado de Odontologia, Residência Universitária, Museu de Zoologia, Observatório Astronômico, Estação Climatológica, Centro de Treinamento Xavantes, Sede da Equipe de Educação Ambiental, Centro Universitário de Cultura e Artes – CUCA e o *Campus* Avançado da Chapada Diamantina. Situado na Cidade de Lençóis, o *Campus* Avançado Chapada Diamantina tem como missão: tornar-se polo universitário, público, gratuito, de qualidade e socialmente referenciado atuante no tripé pesquisa, extensão e ensino, da Chapada Diamantina sob o conceito de rede, o qual é compreendido como a estruturação e organização de diferentes parcerias, ações e atividades do tripé extensão, pesquisa e ensino na região.

Situada no então definido Portal do Sertão³, a UEFS tem como missão “produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do semiárido” (UEFS, 2013). Suas ações abrangem grande parte do semiárido baiano, onde desenvolve atividades que objetivam a melhoria da qualidade de vida dos habitantes dessa espacialidade. A UEFS, assim como na visão de Demo (2009, p. 13) acredita que:

conhecimento reproduzido é apenas informação, por mais importante que seja a informação. Aí pode ser armazenado, transportado, enviado, reproduzido. Conhecimento, entretanto, é dinâmica reconstrutiva complexa não linear (DEMO, 2002a), que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia.

A Instituição busca formar cidadãos capazes de transformar suas realidades. Atualmente, quatro macro objetivos estratégicos orientam suas ações: a busca da excelência acadêmica, a interação entre a universidade e a sociedade, o financiamento e a gestão para a sustentabilidade e a política de acesso e permanência estudantil. Dentre eles dar-se-á destaque à busca da excelência acadêmica e à interação entre a Universidade e a sociedade. Em relação ao primeiro, a UEFS cogita ser um espaço de produção e socialização de conhecimento qualificado e socialmente relevante.

Na busca da excelência, alguns atores são de grande importância. A UEFS apresenta um quadro docente atuante e com qualificação reconhecida diante das ofertas de cursos da Graduação e da Pós-Graduação, *stricto* ou *lato sensu*, além das pesquisas, produção científica e outras atividades. Observa-se um aumento no quadro docente, justificável pela crescente demanda por novos cursos ou ampliação de vagas nos cursos já existentes.

As Tabelas 27 e 28 a seguir, demonstram o comparativo do quadro docente da UEFS entre os anos de 2004 e 2012 e suas evoluções quanto a titulação e regime de trabalho.

³ Composto pelos Municípios de Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Conceição de Feira, Santo Estevão, Ipecaetá, Antônio Cardoso, Anguera, Tanquinho, Santa Bárbara, Santanópolis, Coração de Maria, Amélia Rodrigues, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Conceição do Jacuípe, Irará, Água Fria, o Portal do Sertão é um dos Território de Identidade que divide a Bahia e se caracteriza por ser um espaço físico, geograficamente definido e que se caracteriza por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SECULT, 2014)

Tabela 27 - Síntese comparativa do quadro docente da UEFS por titulação 2004 e 2012⁴.

Depart.	Graduado		Especialista		Mestre		Doutor		Total	
	2004	2012	2004	2012	2004	2012	2004	2012	2004	2012
DBIO	-	-	17	9	25	9	44	71	86	89
DCHF	3	1	12	5	46	41	16	46	77	93
DCIS	3	4	42	21	55	60	10	25	110	110
DEDU	1	1	6	4	53	39	11	41	71	85
DEXA	4	-	8	5	29	34	14	50	55	89
DFIS	-	-	1	1	9	1	15	30	25	32
DLET	4	1	16	17	41	33	16	45	77	96
DSAU	2	3	51	46	70	112	33	95	156	256
DTEC	1	1	10	6	22	26	14	45	47	78
Total	18	11	163	114	350	355	173	448	704	928

Fonte: Relatórios de Atividades UEFS

Tabela 28 - Síntese quantitativa do quadro docente da UEFS por regime de trabalho.

Depart.	D.E.		40h		20h		Total	
	2004	2012	2004	2012	2004	2012	2004	2012
DBIO	58	69	26	17	2	3	86	89
DCHF	40	77	35	14	2	2	77	93
DCIS	10	33	95	71	5	6	110	110
DEDU	40	69	27	15	4	1	71	85
DEXA	36	74	16	11	3	4	55	89
DFIS	16	29	8	2	1	1	25	32
DLET	41	56	33	35	3	5	77	96
DSAU	61	112	94	138	1	6	156	256
DTEC	23	62	22	16	2	-	47	78
Total	325	581	356	319	23	28	704	928

Fonte: Relatórios de Atividades UEFS

Para dispor de um quadro com essas características, a UEFS investe em capacitação docente através de ações de incentivo à qualificação, apoiando e buscando formas de garantir os avanços no caminho da formação continuada de seus professores. Tal política de valorização também se volta para a carreira técnica-administrativa, onde são adotadas, permanentemente, ações de capacitação dos servidores técnicos.

No campo da pesquisa, a UEFS desenvolve ações relevantes, assegurando assim a sua participação em vários programas e projetos em colaboração com instituições nacionais e internacionais. A cooperação técnica tem trazido resultados e desta forma desenvolvem-se pesquisas consolidadas, além de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A evolução das principais ações de pesquisa e pós-graduação podem ser observadas na Tabela 29.

⁴ Algumas tabelas que trazem comparativos em relação ao ano de 2012 foram escolhidas por também terem sido utilizadas no processo de Recredenciamento da UEFS.

Tabela 29 – Comparativo da Pesquisa na UEFS - 2004 – 2012.

Atividades/ações	2004	2012	Taxa de crescimento
PESQUISA			
Projetos de pesquisa	300	547	82%
Grupos de pesquisa	81	122	50%
PÓS-GRADUAÇÃO			
Cursos <i>Stricto Sensu</i> *	4	23	475%
Bolsas de Mestrado	14	160	1.042%
Bolsas de Doutorado	5	58	1.060%
Cursos <i>Lato Sensu</i>	23	28**	22%
INICIAÇÃO CIENTÍFICA			
Bolsas de iniciação científica	80	502	527%

Fonte: PPPG/UEFS

* incluindo programas interinstitucionais e em rede

** inclui todos os cursos com turma no período 2005-2012

O terceiro e não menos importante pilar de uma universidade, a extensão, também merece destaque na UEFS, por ter como principais objetivos a sensibilização e mobilização da comunidade acadêmica para um “fazer universitário” que traga reflexões sobre as ações universitárias e as demandas da sociedade, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos e que colaborem na construção de uma sociedade mais humana.

Como principais ações da extensão universitária, na busca da ampliação e do fortalecimento dos movimentos e grupos sociais, a UEFS, através de parceria com a SEC, assumiu o desafio de formar alfabetizadores, intérpretes de libras e coordenadores de turmas do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, bem como avaliando e acompanhando os trabalhos do TOPA em 23 municípios da Região de Feira de Santana, o que tem proporcionado à UEFS um maior conhecimento da realidade de sua área de abrangência.

A UEFS não se apresenta apenas como unidade executora, mas atua de forma crítica e reflexiva, levando à produção de artigos científicos e apresentação de trabalhos em eventos sobre o assunto.

Outra ação, o Projeto Universidade para Todos (UpT), iniciativa do Governos do Estado da Bahia, oferece capacitação a jovens e adultos, oportunizando a estes melhores condições de concorrer em processos seletivos de acesso a IES (UEFS, Relatório de Gestão, 2013).

A Tabela 30 apresenta uma síntese das principais ações da Extensão da UEFS no ano de 2012.

Tabela 30 – Principais ações de extensão na UEFS - 2012.

Ações	Composição das equipes executoras					Estimativa de público atendido
	Qtd	Estudantes	Professores	Servidores técnicos	Membros da comunidade externa	
Programas	32	91	173	20	33	63.673
Projetos	104	266	400	36	134	
Cursos	22	20	41	4	25	
Eventos	65	-	-	-	-	
Total	223	377	614	60	192	63.673

Fonte: UEFS/PROEX, 2013

Dando suporte às atividades acadêmicas, o Sistema de Bibliotecas da UEFS – SISBI/UEFS – é constituído pela Biblioteca Central Julieta Carteador – BCJC – e por mais sete Bibliotecas Setoriais, com o objetivo de prestar um serviço informacional de qualidade, subsidiando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, pautando seus serviços em tecnologias de acesso à informação e assegurando a guarda e preservação do acervo. O Quadro 02 apresenta a evolução do acervo bibliográfico do SISBI entre os anos de 2005 e 2012.

Quadro 02 - Evolução do Acervo Bibliográfico do SISBI-UEFS – 2005 – 2012.

Anos	Livros e outros		Periódicos	Multimeios	
	Títulos	Exemplares	Títulos	Títulos	Exemplares
2005	72.720	194.338	1.114	2.327	4.070
2006	75.912	202.545	1.572	2.407	4.210
2007	79.845	213.944	1.746	2.489	4.412
2008	84.117	226.210	2.198	2.802	4.790
2009	91.397	239.515	2.481	3.020	5.096
2010	101.464	256.263	2.724	3.252	5.400
2011	107.534	267.365	2.906	3.544	6.016
2012	113.304	277.855	3.168	3.630	6.158

Fonte: SISBI UEFS

No ensino de graduação, a UEFS busca fomentar uma formação acadêmica baseada no aprender a aprender, a conhecer, e a ser, capacitando os indivíduos para atuar perante as incertezas e complexidades de um mundo cada vez mais mutável em suas tecnologias e relações humanas, sociais e de trabalho, não perdendo de vista a promoção de uma educação pública de qualidade e que promova a redução das desigualdades sociais. Para isso, desenvolve, também, políticas de acesso que une metas e cotas com foco nos(as) estudantes oriundos das classes populares e dos grupos sociais historicamente excluídos, quais sejam os oriundos de escola pública e também para negros, pardos, índios e quilombolas. Nas ações de permanência, a UEFS oferece restaurante popular, residências universitárias para alunos carentes e para indígenas, orientação e assistência estudantil, além de um programa de bolsas diversas. Inúmeros laboratórios didáticos, viagens de campo e estágios curriculares apoiam as

ações de graduação e unem a teoria à prática. Ampliando o seu elenco de cursos de graduação de oferta regular, a UEFS encerrou o ano de 2014, com 28 cursos. O Quadro 03 demonstra a evolução destes cursos entre os anos de 2005 e 2014.

Quadro 03 – Evolução dos cursos de graduação oferta regular no período de 2005-2014.

Nº DE CURSOS OFERTADOS 2005-2014									
2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
22	22	22	22	22	22	25	27	27	28

Fonte: UEFS / PROGRAD, 2015

A UEFS vem se consolidando como uma instituição respeitada e socialmente referenciada, porém, muitos são os desafios e adversidades que se impõem à sua caminhada. Mas, mesmo num contexto de mudanças e em busca de manter a sua autonomia, a UEFS oferece à comunidade ao seu entorno, cursos na modalidade especial, para professores em exercício da rede pública de ensino, tornando possível a interação com a sociedade, não perdendo de vista o caminho da excelência e da autonomia universitária. Tais programas buscam, com base em dispositivos legais vigentes, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica, ofertando cursos de Licenciatura, de forma presencial, destinados a professores da rede pública de ensino, com o objetivo de proporcionar a formação necessária ao exercício da docência no ensino fundamental e no ensino médio.

2.3 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEFS

A partir de 1999, a UEFS, com base no seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), caminha para uma oferta de cursos de licenciatura em pedagogia com habilitação nas séries iniciais, em regime especial, inicialmente em 10 municípios fora de sua sede, perfazendo ao todo, 1.100 vagas e posteriormente o atendimento chega a 1.300 vagas em 14 municípios. Os cursos tinham uma coordenação local sob a responsabilidade das Secretarias de Educação dos Municípios e todas elas estavam ligadas à Coordenação Central na UEFS. As principais informações do período de 2003 a 2006 constam na Tabela 31.

A Oferta Especial dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais, mantidos em parceria com as prefeituras, que, mediante assinatura de convênios, se responsabilizavam pela disponibilização da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos, além de biblioteca, remuneração, transporte e alimentação dos professores formadores, ocorria *in loco*. Tal Programa, foi denominado de Rede UEFS. (PPI, 2011-2015).

Tabela 31 - Vagas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais em Convênio com Municípios (Graduação – Oferta Especial)

2003		2004		2006	
Município envolvido	Nº de vagas	Município envolvido	Nº de vagas	Município envolvido	Nº de vagas
Feira de Santana	100	Feira de Santana	100	Feira de Santana	100
Amélia Rodrigues	100	Amélia Rodrigues	100	Amélia Rodrigues	100
Conceição do Jacuípe	100	Conceição do Jacuípe	100	Conceição do Jacuípe	100
Irará	100	Irará	100	Irará	100
Itaetê	100	Itaetê	100	Itaetê	100
Muritiba	100	Muritiba	100	Muritiba	100
Ouriçangas	100	Ouriçangas	100	Ouriçangas	100
Santo Amaro	100	Santo Amaro	100	Santo Amaro	100
Santo Estêvão	100	Santo Estêvão	100	Santo Estêvão	100
São Francisco do Conde	100	São Francisco do Conde	100	São Francisco do Conde	100
São Sebastião do Passé	100	São Sebastião do Passé	100	São Sebastião do Passé	100
-	-	Água Fria	100	Água Fria	100
-	-	Antônio Cardoso	100	Lençóis	100
-	-	Araci	100	Pintadas*	-
TOTAL	1.100	TOTAL	1.400	TOTAL	1.300

Fonte: Relatórios de Atividades da UEFS anos 2004, 2005 e 2006 (Elaborado pela Autora)

* Aguardando a autorização do Conselho Estadual de Educação para a oferta do curso

Paralelamente a estes cursos, foram iniciadas em 2004, também sob regime especial, a oferta de Cursos para atendimento a professores que atuassem em classes de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio, mediante convênio com a Secretaria da Educação do Estado: iniciava-se assim o ProForma, em meio a experiências de formação da Rede UEFS.

Conforme dados do Relatórios de Atividades 2007 da UEFS, os Cursos do Programa de Formação para Professores, em serviço, conveniados com as Prefeituras, no ano de 2006, apresentaram o número de 610 professores cursistas que colaram grau, com previsão de mais 264 em 2007. Tais dados constam na Tabela 32.

Tabela 32 - Demonstrativo de estudantes do Programa de Formação para Professores em serviço, graduados em 2006 e a graduar no início de 2007.

Município	Nº de graduados
Amélia Rodrigues	98
Conceição do Jacuípe	84*
Feira de Santana	91
Itaetê	85
Muritiba	63
Ouriçangas	88
Santo Amaro	89**
Santo Estêvão	92
São Francisco do Conde	91**
TOTAL	874

Fonte: PROGRAD/Divisão de Assuntos Acadêmicos – Dezembro/2006.

* Sem data agendada para a colação de grau.

** Colação de grau agendada para janeiro de 2007.

A Rede UEFS encerrou a sua oferta de vagas no ano de 2009, ajudando a suprir desta forma as carências de Cursos de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas séries iniciais de 15 municípios. Além disso, independentemente de constituição de parcerias e reforçando o compromisso e responsabilidade sociais da UEFS, o Departamento de Educação, ofereceu ainda, regularmente e com entrada através de processo seletivo, até o ano de 2012, o curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Sérias Iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos vespertino e noturno, contando com 80 vagas anuais, ofertadas somente para os professores de Ensino Fundamental em serviço, da rede pública e privada, exclusivamente, do Município de Feira de Santana.

2.3.1 Programa de Formação de Professores da UEFS: o ProForma

A história do ProForma inicia-se em 26 de junho de 2003, quando, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC e o Instituto Anísio Teixeira - IAT, a UEFS assina o convênio 47/2003 com a SEC para o desenvolvimento do Programa. O Programa de Formação de Professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Médio tem suas normas aprovadas na UEFS através da Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE 27/2004 que previu, em seu artigo 2º a formação de um Comitê Gestor Interno com o objetivo de acompanhar, coordenar, avaliar e supervisionar os projetos em execução. Tal Resolução também estabeleceu um processo seletivo simplificado para a ocupação das vagas ofertadas, reservadas exclusivamente a professores da rede pública estadual, que estivessem atuando da 5ª a 8ª séries e que não possuíssem a graduação plena.

O primeiro edital foi publicado em 18 de dezembro de 2003 e previa vagas nos polos de Feira de Santana e Santo Amaro, conforme Quadro 04.

Quadro 04 – Cursos por municípios ofertados na primeira etapa do ProForma SEC, 2003.

Campi/Polo	Municípios	Cursos oferecidos	Vagas
<i>Campus</i> Feira de Santana	Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Candeal, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santo Estevão, Santanópolis, Serra Preta, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho	Matemática Física Ciências Biológicas Letras História Geografia	50 50 50 50 50 50
<i>Campus</i> Santo Amaro	Cachoeira, Governador Mangabeira, Muritiba, Santo Amaro, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Saubara e Teodoro Sampaio	Letras	50

Fonte: ProForma/UEFS

Ao final do Processo Seletivo, foram convocados 297 professores, conforme demonstra a Tabela 33.

Tabela 33 – Inscritos e convocados na primeira etapa de cursos ProForma SEC.

Cursos	Vagas oferecidas	Nº de inscritos	Relação Candidato/vaga	Nº de Convocados
C. Biológicas	50	91	1,82	50
Geografia	50	66	1,32	50
História	50	49	0,98	48
Letras Vernáculas – F. de Santana	50	94	1,88	50 + 02*
Letras Vernáculas – Santo Amaro	50	64	1,28	49
Matemática	50	51	1,02	43 + 05*
Total	300	415	1,38	297

Fonte: ProForma/ UEFS (Adaptado pela Autora)

* convocados em 2ª chamada

O valor disponibilizado para a execução previa despesas para pagamento de Pró-labore para as Coordenações (do programa e dos cursos), Docência e Orientação, Apoio Pedagógico (Monitores, técnicos de informática e de laboratório didático), Secretarias (secretários e auxiliares administrativos), além de Reuniões, Eventos Pedagógicos e Técnico-culturais. Na área de infraestrutura e logística, também estavam na previsão orçamentária do Programa despesas com transporte dos cursistas para aulas e participação em eventos, aquisição de livros e demais materiais bibliográficos, material permanente para laboratórios didáticos e de informática, material de consumo para a secretaria e aulas, salas ambiente e também para atender às aquisições destinadas às coordenações dos cursos e a Coordenação Geral. (Relatório ProForma, 2006).

Todos os cursos ofertados funcionaram no turno noturno, com aulas também aos sábados. Atividades de campo nos finais de semana e/ou feriados, seminários temáticos e eventos técnico científicos também fizeram parte das atividades desenvolvidas no decorrer dos cursos. Visitas de verificação ocorreram e, após análises, os pareceres das comissões de verificação, os relatores da Câmara de Educação Superior manifestaram-se favoravelmente ao reconhecimento dos cursos, reconhecendo assim as propostas pedagógicas de cada um deles, suas organizações curriculares e condições de funcionamento. Ao final dos cursos, as solenidades de colação ocorreram conforme as formaturas dos cursos regulares.

Algumas considerações foram feitas no Relatório de Atividades do ProForma SEC no ano de 2006 e merecem ser aqui citadas, por se caracterizarem como experiências enriquecedoras ao aprendizado da gestão. Inicialmente, as paralisações. Fator inerente à vida universitária e imprevisível aos gestores, as paralisações pontuais e greve de professores universitários, bem como paralisações dos cursistas face aos atrasos da liberação dos recursos

destinados ao transporte destes, ocorridas entre 2004 e 2006, inviabilizaram a conclusão dos cursos na data prevista. Os cursistas tiveram oportunidades de auto-avaliação e puderam relatar que os cursos trouxeram possibilidades de reflexão, de correção de conteúdos deficientes, de superação de suas inseguranças, tornando-os mais críticos com relação aos seus próprios desempenhos. Além disso, a avaliação das ações das coordenações dos cursos explicitou deficiências e falhas acadêmicas, administrativas e/ou estruturais que puderam ser corrigidas através de seminários, palestras ou reuniões técnicas.

Alguns redirecionamentos foram sugeridos pelos professores cursistas. As aulas aos sábados foram apontadas como fator negativo, principalmente para os cursistas que atuavam em regime de 40 horas semanais, que dispunham apenas dos finais de semana para desenvolver as atividades do curso, além do planejamento de aulas e demais atividades particulares. É a este formato de curso, o qual já foi pensado e está posto, que muitos autores e críticos não são favoráveis, pois aqui se caracteriza o aligeiramento que pode comprometer a qualidade da formação. A solicitação se justificou, especialmente pelo fato de o curso exigir tarefas e leituras que demandam tempo e maior dedicação dos cursistas, porém, tal solicitação alteraria o calendário de aulas do Programa, não podendo, desta forma, ser atendida. Uma outra sugestão foi a liberação parcial da carga horária de trabalho, porém esta deliberação excedeu os limites de atuação da UEFS. Um ponto indicado como positivo foi a oferta dos cursos no turno noturno. Sugestão recorrente foi a revisão do volume de conteúdos em razão da carga horária de aulas, bem como a redução dos trabalhos e avaliações extra-classe e desta forma alguns ajustes foram feitos em razão da realidade dos grupos. A postura autoritária e práticas pedagógicas de alguns professores foram questionadas, o que levou a ajustes em tais comportamentos.

Em decorrência da implantação dos cursos e também das solicitações, além das aquisições, foi necessário remanejamento de acervos do SISBI para as Bibliotecas Setoriais Solar do Biju, no *Campus* de Santo Amaro, e também para Biblioteca Setorial do, à época, *Campus* Avançado de Lençóis, atual *Campus* Avançado da Chapada Diamantina, que receberam acervo específico para atender aos cursos que ofertavam. Tais mudanças ensejaram também a melhoria em instalações físicas. Os problemas com o transporte dos cursistas foi algo recorrente, porém, os mesmos reconheceram o empenho da coordenação no sentido de minimizar os impactos causados na locomoção dos mesmos. Todas as ações adotadas junto ao Programa fizeram com que a Coordenação Geral acompanhasse melhor o desenvolvimento dos cursos.

Na 2ª etapa, foram ofertadas mais 200 vagas para nos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras com Língua Inglesa, Ciências Biológicas e Física, sendo este último ofertado de forma modular, uma semana por mês, atendendo a diversos municípios em todo o Estado da Bahia. Desta forma, com a segunda etapa, os cursos em convênio com a SEC, perfizeram uma oferta de 500 vagas. A relação candidato/vaga, constante da Tabela 34 demonstra uma maior procura pelos cursos de Letras com Inglês, seguido por Física.

Tabela 34 – Oferta de cursos segunda etapa do ProForma SEC e relação candidato/vaga.

Cursos	Vagas oferecidas	Nº de inscritos	Relação Candidato/vaga
Ciências Biológicas	50	106	2,12
Física	50	118	2,36
Letras com Inglês	50	127	2,54
Matemática	50	79	1,58
Total	200	430	2,15

Fonte: PROGRAD/COPAES 2008

O Decreto nº 11.455 de 05 de março de 2009 institui o Novo Programa de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, com o objetivo de qualificar os docentes efetivos da rede pública de educação básica, em busca da melhoria do ensino público do Estado da Bahia, mediante a realização de cursos na modalidade de ensino presencial e a distância. O Novo Programa de Formação Inicial de Professores, coordenado pela SEC, ofertou também cursos de Licenciatura para os professores da rede pública municipal da educação básica.

O Comitê Gestor do Novo Programa de Formação Inicial de Professores fora composto também por representantes da SEC por meio dos seguintes órgãos: Diretoria Geral - DG; IAT; Superintendência do Desenvolvimento da Educação Básica - SUDEB; Coordenação e Desenvolvimento do Ensino Superior - CODES; Superintendência de Educação Profissional – SUPROF e da Diretoria Regional de Educação - DIREC. Além disso, também por representantes das quatro Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC); da UFBA; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB; Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF; Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-BA; Consórcio Universidade Aberta do Brasil - UAB; Sindicato dos Professores Públicos da Bahia - APLB; Federação dos Trabalhadores Públicos do Estado da Bahia - FETRAB; União dos Dirigentes Municipais do Estado da Bahia - UNDIME - BA; e de 01 representante estudantil por Universidade (BAHIA, 2009).

Desta forma, na sua 3ª etapa, o convênio com a SEC ofereceu mais quatro cursos de licenciatura a professores da educação básica da rede estadual e municipal de ensino: Artes,

Letras Vernáculas, Letras com Espanhol e Ciências Biológicas, todos ofertados no *campus* sede, em Feira de Santana. No ano de 2010, após a assinatura do termo de adesão, passam a integrar o Programa Especial de Formação para Professores - ProForma/UEFS os cursos ofertados, na modalidade presencial modular, através do PARFOR, em convênio com a CAPES. Desta forma, em sua 4ª etapa, o Programa de Formação ofertou seis cursos de licenciatura no âmbito do PARFOR: Artes, Letras Vernáculas, Matemática, Letras com Inglês, Ciências Biológicas e Educação Física, todos no *campus* da UEFS em Feira de Santana.

A Tabela 35 demonstra uma síntese dos cursos ofertados em parceria com a SEC, em suas 1ª, 2ª e 3ª etapas. A 4ª e 5ª etapas apresentam cursos ofertados no âmbito do PARFOR.

Tabela 35 – Síntese dos Cursos ofertados pelo ProForma UEFS, 2007 – 2014.

Etapa	Polo de Oferta	Modalidade	Curso	Início da oferta	Vagas ofertadas	Concluintes
1ª	Feira de Santana	Presencial semestral	C. Biológicas	01/2004	50	45
			Geografia		50	42
			História		50	39
			L. Vernáculas		50	46
			Matemática		50	38
	Sto. Amaro	Presencial semestral	L. Vernáculas		50	45
SUBTOTAL					300	255
2ª	Feira de Santana	Presencial semestral	C. Biológicas	09/2008	50	45
			Física		50	36
			Letras c/ Inglês		50	48
			Matemática		50	32
SUBTOTAL					200	161
*3ª	Feira de Santana	Presencial modular	Artes	09/2010	50	27
			C. Biológicas		50	32
			L. c/ Espanhol		50	16
			L. Vernáculas		50	29
SUBTOTAL					200	161
**4ª	Feira de Santana	Presencial modular	Artes	05/2010	50	36
			C. Biológicas		50	43
			Ed. Física		50	41
			L. c/ Inglês		50	27
			L. Vernáculas		50	27
		Matemática		50	23	
SUBTOTAL					300	197
**5ª	Feira de Santana	Presencial modular	Pedagogia	09/2014	40 + 40	Em curso
	Lençóis	Presencial modular	C. Biológicas	08/2014	40	
			Matemática	08/2014	40	
SUBTOTAL					160	

Fonte: ProForma UEFS (2015)

* Cursos ofertados no âmbito do Novo Programa de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia

** Cursos ofertados no âmbito do PARFOR

Com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica, as ações implementadas pela UEFS através do ProForma tiveram impactos, tanto nos atores diretamente envolvidos,

sejam eles professores cursistas, professores formadores, gestores, como também na educação básica, que aqui representa as escolas, alunos e pais, e assim a sociedade de uma forma geral.

As taxas de aprovação tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio no estado da Bahia têm crescido em detrimento das reprovações e abandonos, conforme demonstram os dados do Quadro 05.

Se comparados com os valores estaduais no ano de 2012, dos 21 municípios que tiveram turmas ofertadas pelo PARFOR UEFS (sendo que destes, 11 já participavam do ProForma convênio SEC), 05 encontram-se na ou acima da média para o ensino fundamental e no ensino médio, apenas 09 encontram-se abaixo da média estadual.

Quanto à taxa de abandono, quatro municípios integrantes do ProForma UEFS chamam atenção: Água Fria, Baixa Grande, Ipirá e Irará, apresentam percentual superior à média estadual, mas também apresentam índices de aprovação acima da média estadual e os três últimos apresentam Ideb igual ou superior ao projetado em 2013 para o ensino fundamental nos anos iniciais. Tais dados podem ser observados no Quadro 06.

Quadro 05 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono. Bahia, 2000-2014 *Em (%)*

Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	64,1	14,8	21,1	71,3	7,9	20,8
2001	65,3	15,1	19,6	72,1	8,8	19,1
2002	65,2	16,1	18,7	70,2	9,3	20,5
2003	64,1	17,8	18,1	68,3	10,8	20,9
2004	64,3	19,2	16,5	69,0	9,9	21,1
2005	66,2	18,9	14,9	68,9	10,2	20,9
2006	66,2	18,9	14,9	68,9	10,2	20,9
2007	72,3	18,0	9,7	68,7	11,4	19,9
2008	72,9	18,1	9,0	68,0	12,2	19,8
2009	75,3	17,1	7,6	69,7	11,8	18,5
2010	77,7	15,7	6,6	71,9	12,4	15,7
2011	79,5	15,0	5,5	72,6	14,9	12,5
2012	80,6	13,9	5,5	73,6	12,3	14,1
2013	81,7	13,9	4,4	77,1	14,3	8,6
2014	81,1	14,4	4,5	74,1	15,9	10,0

Fonte: SEC, MEC/Inep
Elaboração: CIE, SGIInf/DIE

Quadro 06 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono por municípios com atuação do PARFOR/UEFS. Bahia, 2012

Município	Taxas (%)					
	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Água Fria	73,9	21,7	4,4	82,1	1,6	16,3
Amélia Rodrigues	77,0	20,7	2,3	72,2	20,1	7,7
Antônio Cardoso	69,1	24,7	6,2	83,3	16,3	0,4
Baixa Grande	74,5	18,5	7,0	78,2	7,3	14,5
Candeal	77,2	15,2	7,6	86,9	10,9	2,2
Conceição do Jacuípe	81,1	14,6	4,3	67,5	13,3	19,2
Coração de Maria	74,9	19,9	5,2	76,1	21,7	2,2
Cruz das Almas	82,3	15,9	1,8	75,9	10,4	13,7
Euclides da Cunha	78,6	12,9	8,5	72,4	14,2	13,4
Feira de Santana	76,7	18,5	4,8	71,2	16,1	12,7
Ipirá	75,1	20,1	4,8	74,9	7,7	17,4
Irará	78,5	18,8	2,7	76,7	7,5	15,8
Pintadas	89,3	7,8	2,9	66,3	29,9	3,8
Riachão do Jacuípe	86,3	10,1	3,6	75,6	14,6	9,8
Santa Bárbara	76,4	15,0	8,6	82,5	5,2	12,3
Santanópolis	77,8	16,4	5,8	69,1	13,9	17,0
Santo Amaro	88,2	8,3	3,5	80,5	10,1	9,4
São Gonçalo dos Campos	73,7	22,2	4,1	65,9	20,2	13,9
Serra Preta	78,5	16,1	5,4	72,6	23,2	4,2
Terra Nova	73,7	22,0	4,3	61,3	17,2	21,5
Valença	73,1	17,2	9,7	70,0	8,5	21,5

Fonte: SEC, MEC/Inep (Adaptado pela Autora)

Elaboração: SEC/BA - SUPAV/CAI

Dos 21 municípios que participaram das turmas do PARFOR, 10 apresentaram Ideb igual ou superior ao projetado para o ano de 2013 para os anos iniciais do ensino fundamental, e, todos eles pertencentes à rede municipal.

As turmas do PARFOR foram implantadas no ano de 2010 e desta forma, de agora em diante poder-se-á perceber ainda mais os seus reflexos.

Também sabe-se que a qualificação docente não é o único fator a influenciar os resultados de uma avaliação da aprendizagem dos alunos, porém, pode-se atribuir parte dessa evolução à formação docente dos cursos do ProForma convênio SEC que já era executado em 11 dos 21 municípios onde houve também turmas do PARFOR.

Quadro 07 - Ideb anos iniciais por rede nos municípios atendidos por turmas do PARFOR/UEFS

Município	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	Projeções							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Água Fria	Municipal	1,9	2,9	2,9	3,8	3,1	2,1	2,7	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7
Amélia Rodrigues	Estadual	2,9	-	-	-	-	2,9	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Amélia Rodrigues	Municipal	2,9	4,2	3,2	3,7	4,0	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Antônio Cardoso	Municipal	2,2	3,2	3,0	3,4	3,4	2,3	2,8	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Baixa Grande	Estadual	2,8	2,9	3,0	3,6	-	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Baixa Grande	Municipal	1,8	2,8	3,2	3,5	3,5	2,0	2,4	2,9	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4
Candeal	Estadual	-	2,2	2,8	3,4	2,8	-	2,4	2,7	3,0	3,3	3,6	3,9	4,2
Candeal	Municipal	-	2,7	2,5	2,9	3,6	-	2,9	3,2	3,5	3,7	4,0	4,3	4,6
Conceição do Jacuípe	Estadual	2,6	-	-	-	-	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9
Conceição do Jacuípe	Municipal	2,7	2,9	3,0	3,6	3,5	2,7	3,1	3,5	3,7	4,0	4,3	4,6	5,0
Coração de Maria	Estadual	3,1	3,0	3,9	-	-	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Coração de Maria	Municipal	2,7	2,5	3,2	3,4	3,3	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Cruz das Almas	Estadual	4,2	4,1	3,6	-	-	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3
Cruz das Almas	Municipal	2,8	3,3	3,7	3,9	4,1	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Euclides da Cunha	Estadual	2,1	2,0	-	-	3,8	2,3	3,1	3,7	4,0	4,2	4,5	4,8	5,2
Euclides da Cunha	Municipal	2,4	2,7	2,8	3,3	3,8	2,5	3,1	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Feira de Santana	Estadual	3,0	2,7	2,9	3,7	3,9	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Feira de Santana	Municipal	2,8	3,3	3,4	3,5	3,4	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Ipirá	Estadual	-	2,6	-	-	-	-	2,9	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7
Ipirá	Municipal	2,3	2,8	4,0	3,9	3,6	2,4	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Irara	Estadual	3,1	3,7	-	-	-	3,2	3,5	4,0	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Irara	Municipal	2,2	3,4	4,3	4,4	4,1	2,3	2,8	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7
Pintadas	Municipal	3,2	3,4	4,2	4,3	4,5	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Riachão do Jacuípe	Estadual	2,5	2,8	-	-	-	2,7	3,1	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Riachão do Jacuípe	Municipal	2,9	3,2	3,7	3,5	3,4	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Santa Bárbara	Estadual	3,1	2,6	2,5	-	-	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Santa Bárbara	Municipal	2,9	2,8	2,9	3,5	3,4	3,0	3,5	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4
Santanópolis	Estadual	-	2,7	-	-	-	-	2,9	3,2	3,5	3,8	4,0	4,3	4,7
Santanópolis	Municipal	2,6	2,6	-	3,6	4,0	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9
Santo Amaro	Municipal	2,7	3,2	3,3	4,0	3,5	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
São Gonçalo dos Campos	Estadual	2,5	1,9	2,6	2,9	2,9	2,7	3,1	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
São Gonçalo dos Campos	Municipal	3,3	3,5	3,3	3,7	4,3	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Serra Preta	Estadual	1,5	1,0	-	-	-	1,7	2,3	2,9	3,1	3,4	3,7	4,0	4,4
Serra Preta	Municipal	2,4	2,8	3,2	3,4	3,5	2,5	2,8	3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7
Terra Nova	Estadual	2,7	2,2	-	-	-	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Terra Nova	Municipal	2,8	3,5	3,4	3,8	3,6	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Valença	Estadual	2,4	2,6	-	-	-	2,6	3,1	3,7	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Valença	Municipal	2,5	2,7	3,1	3,2	4,0	2,6	3,1	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1

Fonte: MEC/Inep, 2013 (Adaptado pela Autora)

Já para a avaliação do Ideb nos anos finais do ensino fundamental em 2013, o percentual de municípios foi menor. Apenas cinco alcançaram ou superaram a projeção e, destes, apenas um apresentou este desempenho em sua rede municipal, e os demais índices foram atribuídos à rede Estadual.

Quadro 08 - Ideb anos finais por rede nos municípios atendidos por turmas do PARFOR/UEFS.

Município	Rede	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	Projeções							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Água Fria	Estadual	3,2	-	-	-	-	3,2	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2
Água Fria	Municipal	2,1	2,5	3,2	3,0	1,9	2,1	2,4	2,7	3,2	3,6	3,9	4,1	4,4
Amélia Rodrigues	Estadual	2,2	2,9	3,0	3,4	3,7	2,3	2,5	2,9	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7
Amélia Rodrigues	Municipal	2,9	3,3	2,7	3,2	3,0	3,0	3,1	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7	5,0
Antônio Cardoso	Estadual	1,9	2,7	2,7	2,4	3,3	2,0	2,2	2,6	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3
Baixa Grande	Estadual	2,5	2,5	2,4	3,5	3,2	2,5	2,7	2,9	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6
Baixa Grande	Municipal	2,3	2,4	2,5	2,6	3,0	2,3	2,5	2,7	3,1	3,5	3,8	4,0	4,3
Candeal	Estadual	1,8	0,8	3,2	2,9	-	1,9	2,0	2,3	2,7	3,1	3,3	3,6	3,9
Candeal	Municipal	-	2,5	2,7	2,1	2,3	-	2,5	2,7	3,1	3,4	3,6	3,9	4,2
Conceição do Jacuípe	Estadual	2,9	2,8	2,7	2,9	3,0	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
Conceição do Jacuípe	Municipal	-	2,6	2,7	2,9	3,0	-	2,7	2,9	3,2	3,5	3,8	4,1	4,3
Coração de Maria	Estadual	2,8	2,7	2,9	2,7	3,0	2,8	2,9	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8
Coração de Maria	Municipal	3,1	2,5	2,8	-	2,9	3,1	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,1
Cruz das Almas	Estadual	2,2	2,7	2,5	2,9	3,2	2,2	2,4	2,7	3,1	3,5	3,8	4,1	4,3
Cruz das Almas	Municipal	3,0	3,0	2,9	3,5	3,3	3,0	3,1	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7	5,0
Euclides da Cunha	Estadual	1,4	2,7	2,5	2,7	-	1,5	1,8	2,2	2,7	3,1	3,4	3,7	3,9
Euclides da Cunha	Municipal	1,6	2,6	2,5	2,5	2,5	1,7	2,1	2,5	3,1	3,6	3,8	4,1	4,4
Feira de Santana	Estadual	2,7	2,8	2,8	2,9	3,4	2,7	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Feira de Santana	Municipal	2,8	3,1	3,1	3,3	3,1	2,8	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,8
Ipirá	Estadual	2,7	2,5	2,9	2,7	2,6	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	4,4	4,7
Ipirá	Municipal	-	3,1	3,0	3,0	2,9	-	3,2	3,4	3,7	4,1	4,3	4,6	4,8
Irara	Municipal	2,7	2,9	3,3	3,2	3,2	2,7	2,9	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8
Pintadas	Estadual	3,7	3,0	-	-	-	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7
Pintadas	Municipal	3,2	2,9	3,5	2,7	3,3	3,2	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2
Riachão do Jacuípe	Estadual	2,6	2,7	3,1	3,2	3,3	2,6	2,7	3,0	3,4	3,8	4,0	4,3	4,6
Riachão do Jacuípe	Municipal	2,7	3,1	3,2	3,1	3,4	2,7	2,9	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7
Santa Bárbara	Estadual	2,5	2,6	2,5	2,6	2,7	2,5	2,7	2,9	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5
Santa Bárbara	Municipal	-	-	-	-	2,3	-	-	-	-	2,5	2,7	2,9	3,2
Santanópolis	Estadual	2,3	2,6	-	2,2	2,9	2,4	2,5	2,8	3,1	3,5	3,8	4,0	4,3
Santanópolis	Municipal	-	2,2	2,4	2,6	2,4	-	2,2	2,4	2,7	3,1	3,3	3,6	3,9
Santo Amaro	Estadual	2,2	2,4	2,6	2,2	2,6	2,3	2,5	2,9	3,3	3,8	4,0	4,3	4,6
Santo Amaro	Municipal	2,4	3,2	3,3	3,2	2,8	2,4	2,6	2,8	3,2	3,6	3,9	4,1	4,4
São Gonçalo dos Campos	Estadual	2,9	2,3	2,3	3,0	2,8	2,9	3,1	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,0
São Gonçalo dos Campos	Municipal	2,2	2,7	2,6	2,4	3,5	2,3	2,7	3,1	3,6	4,1	4,4	4,6	4,9
Serra Preta	Estadual	2,8	2,7	2,9	2,8	-	2,8	2,9	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8
Serra Preta	Municipal	2,1	2,2	2,6	2,6	2,9	2,1	2,3	2,5	2,9	3,2	3,5	3,8	4,1
Terra Nova	Municipal	1,9	2,6	2,2	3,0	3,1	2,0	2,4	2,8	3,3	3,8	4,0	4,3	4,6
Valença	Estadual	2,5	2,4	2,1	2,8	2,3	2,5	2,8	3,1	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8
Valença	Municipal	2,8	2,8	2,7	2,8	3,1	2,8	3,0	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,8

Fonte: MEC/Inep, 2013 (Adaptado pela Autora)

Sob a responsabilidade da PROGRAD, o ProForma foi reformulado, buscando melhor disciplinar seus procedimentos políticos e administrativos, garantindo assim a “transparência de suas ações e a democratização dos espaços de participação, bem como uma perspectiva

institucional e integrada no gerenciamento dos recursos financeiros dos cursos e do Programa”. Houve ainda a criação do Comitê Gestor de Assessoramento ao ProForma (PPI, 2015).

Ampliando o leque de oferta de cursos de formação de professores, o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o Sistema UAB como o objetivo de desenvolver a “modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, oferecendo, “prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, expandindo “o acesso à educação superior pública”, reduzindo “as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” e estabelecendo um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Para cumprir seus objetivos da “oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial”, o regime de colaboração da União com entes federativos se deu por meio de convênios com as instituições públicas de ensino superior e de “acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB” (BRASIL, 2006a).

O artigo 12 do referido decreto estabeleceu alguns requisitos para o pedido de credenciamento que a instituição interessada em ofertar cursos e programas na modalidade a distância deve formalizar junto ao órgão responsável, dentre eles:

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a: a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; b) laboratórios científicos, quando for o caso; [...] d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

Percebe-se então que as universidades públicas foram aqui, novamente pensadas como um grande agente transformador da qualificação e da qualidade de vida das pessoas, porém, com base nos números anteriormente citados, conclui-se que o investimento em sua ampliação, especialmente em infraestrutura, não consegue acompanhar as demandas e expectativas criadas para ela.

Mesmo sabendo dos desafios que enfrentaria, a UEFS agrega mais uma ação na sua política de formação de professores em exercício aderindo ao Sistema UAB e por meio da Portaria MEC nº 802, de 18 de agosto de 2009, publicada no DOU de 19 de agosto de 2009, obteve a aprovação para a oferta de cursos em Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB.

Em seguida, a Portaria MEC nº 858, de 4 de setembro de 2009, credenciou a UEFS, em caráter experimental, exclusivamente para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância aprovados no âmbito do Sistema UAB, com o prazo de vigência de 2 anos (PPI, 2015).

Capacitações foram realizadas, com o objetivo de preparar a UEFS e o seu corpo técnico, com vistas a implementação da UAB e de sua gestão. O Município de Pintadas-BA, foi eleito pela UEFS para a implementação de projeto piloto. Em janeiro de 2010, a Secretaria Municipal de Educação do município de Pintadas realizou a validação de 501 professores inscritos na Plataforma Freire. Em dezembro do mesmo ano a UEFS foi credenciada para ofertar cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de cinco anos, através da Portaria MEC 1.369, de 7 de dezembro de 2010. Desta forma, em mais uma ação, a UEFS se propõe a melhorar a educação básica através da formação de professores da rede pública.

Sintetiza-se assim, na Tabela 36, a oferta especial dos cursos de licenciatura da UEFS voltados para a Formação de Professores da Educação Básica.

Tabela 36 – Síntese por área de conhecimento dos cursos por de Oferta Especial para Formação de Professores na UEFS - 2015.

ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº DE CURSOS - OFERTA ESPECIAL		
	ProForma*		EaD/UAB ***
	SEC/BA	PARFOR**	
Tecnologia e Ciências Exatas	-	01	-
Ciências Humanas e Filosofia	-	03	01
Letras e Artes	03	05	01
Ciências Naturais e da Saúde	01	02	-
Subtotal	04	11	02
Total	17		

Fonte: Prograd, ProForma, Coordenação UAB, 2015. (Adaptado pela Autora)

* Programa Formação de Professores - UEFS

** Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

*** Educação a Distância/Universidade Aberta do Brasil (a partir de 2013.2)

É notória a evolução e expansão do número de cursos e vagas ofertadas nos cursos de graduação da UEFS, sejam regulares, sejam de oferta especial. Desta forma, percebe-se que a política de capacitação e a possibilidade de afastamento docente, aliada às insuficientes vagas abertas para concursos públicos para contratação de docentes, são incompatíveis com as demandas da Instituição por professores em seu quadro. A contratação docente é uma questão que se encontra de forma reiterada na agenda de ações da UEFS junto ao governo do Estado,

o que se justifica, por outro lado, pelo excesso de encargos docentes para a realização das atividades propostas além do calendário acadêmico.

Com natureza temporária, os programas atenderam e atendem a uma demanda constante, buscando não apenas a formação teórica mas também a união teoria e prática e o aprimoramento das ações dos docentes da educação básica. Tal situação redobra a responsabilidade da UEFS, assim como das demais IES públicas baianas, em seu papel decisivo e dever social de contribuir para o atendimento das necessidades de formação de professores em serviço, além de agentes de fortalecimento na implementação de políticas públicas em educação definidas nos níveis federal, estadual e municipal e no desenvolvimento de ações para o enfrentamento da questão. O compromisso dos professores, sejam eles formadores dos cursos de oferta regular, sejam dos programas do ProForma, está diretamente ligado à qualidade na formação para o exercício da docência na educação básica.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: O CASO DO PARFOR UEFS

A escolha por analisar o PARFOR se deu pela percepção da implicação direta deste programa para com a melhora da qualidade da educação básica, através da ação de qualificação dos docentes em exercício e pelos seus reflexos também nas práticas dos professores formadores. Práticas estas que, segundo preceitos do Programa e também da UEFS enquanto executora do mesmo, são primordiais para que o processo de formação se concretize em sua completude, pois, é fundamental o respeito aos saberes individuais construídos ao longo das trajetórias docentes dos professores alunos. Para Demo (2009, p. 33), “Há notável acordo em torno da ideia de que um dos males mais comprometedores da educação é o instrucionismo, porque, ao invés de agir de dentro para fora, funciona de fora para dentro, de cima para baixo, autoritariamente.” É sobre esse contexto de formação e aprendizado que se desenrola a presente pesquisa e da qual tratará este capítulo.

Tendo como ponto de partida o entendimento e descrição da percepção dos gestores universitários sobre a contribuição da UEFS na execução da política pública de formação dos Profissionais da Educação, através dos programas de formação de professores em exercício, entre os anos de 2009-2014, período que caracteriza a consolidação e finalização do ProForma SEC e início das atividades do PARFOR na UEFS, a pergunta central do presente estudo é: Quais estratégias podem promover a superação de possíveis fatores restritivos e potencializar fatores impulsionadores na execução da política de formação de professores em serviço da educação básica implementada atualmente na UEFS através do PARFOR?

Enquanto servidora da UEFS e exercendo atividades na área de planejamento institucional, a qual tem, dentre as suas atividades, dar suporte ao planejamento e gestão das ações de setores diversos, a pesquisa buscou identificar as dificuldades e oportunidades encontradas na execução desses programas, com o objetivo de diagnosticar as condições de sua realização e propor intervenções de melhoria, dado o contexto estratégico dessa importante política pública na área educacional. Caracteriza-se assim a presente pesquisa em um estudo de caso, pois, segundo Gil (2007), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que busca aprofundar e exaurir o estudo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir seu amplo e detalhado conhecimento.

Para Macedo (2010, p. 91),

as concepções pautadas numa orientação existencial da formação indicam que pesquisas armadas de premissas, de pressupostos sobre os problemas a resolver em termos de formação não são suficientes e correm o risco de ocultar significativas possibilidades criativas em termos da evolução no processo de formação.

Desta forma, partindo-se da hipótese de que a UEFS vem contribuindo de forma significativa para o alcance dos objetivos propostos pelos Programas de Formação de Professores em Serviço por ela desenvolvidos, porém, possíveis limitações internas e externas restringem o alcance pleno dos objetivos na execução dessa política, em especial o PARFOR, a pesquisa, submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFRB através da Plataforma Brasil, se baseou na interpretação dos fenômenos, o que a caracteriza como de natureza exploratória, uma vez que, segundo Gil (1991) visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Tal hipótese fora levantada com base em observações da pesquisadora.

O decorrer dos estudos foi fortemente marcado pelo levantamento bibliográfico, culminando com entrevistas com atores que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Diversas fonte de dados puderam ser utilizadas, pois, conforme assegura Gil (2002, p. 141),

o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

Quanto aos atores escolhidos, os principais envolvidos no universo do contexto da pesquisa foram os dirigentes universitários da área acadêmica, quais sejam, Pró-Reitor de Graduação e Coordenação do Programa Especial de Formação de Professores, bem como os professores diretamente ligados a coordenação de cursos e também os professores formadores dos cursos ofertados pela UEFS através do PARFOR. A pesquisa não poderia omitir a participação e olhares dos egressos do programa com suas perspectivas.

Desta forma, o estudo exigiu o relato das ações e vivências dos sujeitos envolvidos, utilizando-se para isso da técnica da entrevista semiestruturada, que, segundo Gil (2008, p. 109), enquanto técnica de coleta de dados, “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram”.

Do ponto de vista da forma de abordagem, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, pois considerou a relação entre a realidade e o sujeito, e, por se tratar de subjetividade, não pôde reduzir-se a números. Assim, os atores principais da pesquisa são diretamente responsáveis pela avaliação da execução da política ora estudada. As ações do ProForma SEC já foram objeto de avaliação, o que se deu no ano de 2006.

A pesquisa é também descritiva, pois, ainda segundo Gil (2008), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolveu o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: entrevistas e observação sistemática, buscando compreender de que forma a execução pode ser otimizada, quais são os principais gargalos identificados pelos seus executores e de que forma os aspectos positivos ajudam a pôr em prática as ações definidas para a política.

Tendo como objetivo geral analisar a trajetória de execução do PARFOR/UEFS, no período de 2009-2014, identificando seus possíveis fatores limitadores e impulsionadores, com vistas a elaboração de um plano de aprimoramento da política institucional, e para isso, investigar, na visão de seus gestores institucionais, fatores impulsionadores e limitações que possam ter interferido no alcance das metas do PARFOR/UEFS, a presente pesquisa não poderia deixar de tomar como referência a experiência da UEFS em programas de formação de professores, o ProForma convênio SEC.

Partindo da visão de Macedo (2010, p. 226-227) sobre a real aprendizagem, cultural e socialmente referenciadas, o autor afirma que:

a experiência da formação emergirá articulando o domínio e a competência técnica com uma qualificação ética, política, estética e cultural, do contrário, não é possível assumir esta denominação enquanto projeto existencial, histórico, antropológico e político.

Tem-se então a dimensão do universo ao qual esta pesquisa está circunscrita. Não é pretensão desta pesquisadora, visto a complexidade que envolve a formação em todos os sentidos trazidos por autor, adentrar pelos caminhos da formação e sua real aprendizagem, porém, pontos que tangenciam tal assunto foram também investigados.

A interpretação dos dados contou com a visão de outros autores e pesquisas também relacionadas ao PARFOR, e executadas em outras IES, tentando-se, desta forma, minimizar falhas na compreensão dos discursos, pois, segundo Gil (2002, p. 141),

um dos maiores problemas na interpretação dos dados no estudo de caso deve-se à falsa sensação de certeza que o próprio pesquisador pode ter sobre suas conclusões. Embora esse problema possa aparecer em qualquer outro tipo de pesquisa, é muito mais comum no estudo de caso.

Na sequência, serão elencados e caracterizados os grupos pesquisados (gestores e egressos do PARFOR), bem como as entrevistas concedidas pelos mesmos, as respostas aos questionários e os seus pontos de vista sobre os Programas de Formação de Professores da UEFS.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E ENTREVISTAS DO GRUPO DOS GESTORES DO PARFOR UEFS

A escolha dos atores que compuseram o grupo dos gestores do PARFOR UEFS ocorreu com base em critérios objetivos, uma vez que estavam diretamente ligados a execução do programa. Desta forma, o(a) Pró-Reitor(a) de Graduação, bem como o(a) Coordenador(a) Geral dos Programas, foram identificados como indispensáveis à etapa de entrevistas semi-estruturadas. Buscando tornar ainda mais completo o grupo de entrevistados, dois coordenadores de cursos do PARFOR e dois professores formadores, e aqui buscou-se utilizar o critério de antiguidade, foram escolhidos para igualmente participar das entrevistas. Também para estes, optou-se, inclusive, por professores que tivessem, sempre que possível, experiência no programa de formação da UEFS desenvolvido em parceria com a SEC, para que pudesse ser traçado um paralelo quanto à evolução do processo de aprendizagem institucional na condução dos trabalhos da política de formação.

Para este grupo, o instrumento de coleta de dados escolhido foi a pesquisa semi-estruturada que permite maior espontaneidade nas respostas e guia-se por questões pré-definidas. Neste momento da pesquisa, as falas foram gravadas e desta forma, algumas das suas partes mais importantes puderam ser transcritas de modo fidedigno, não deixando assim que informações relevantes se perdessem.

Os roteiros das entrevistas foram específicos para cada ator de acordo à sua atuação no processo e objetivou colher informações sobre a ação dos mesmos e o ambiente em que se inseriu o Plano, bem como os reflexos das decisões da gestão dentro e fora do Programa. Tais roteiros encontram-se no Apêndice B desta pesquisa.

1. Pró Reitoria de Graduação e Coordenação Geral do Programa de Formação

O PARFOR é um programa que está sob a responsabilidade da Pró Reitoria de Graduação, desta forma, não seria possível prescindir de entrevista com o seu representante maior. O

roteiro elaborado foi composto de 6 questões voltadas à visão da Pró Reitoria sobre o Programa na UEFS. Ressalta-se que, no período estudado estão compreendidas duas gestões de Pró-reitores, mas apenas um foi entrevistado. A Coordenação Geral dos Programas, também desenvolve papel fundamental na execução da política de formação de professores da educação básica da UEFS e, desta forma, sua entrevista objetivou perceber como se articulam as ações. O seu roteiro de entrevista se estruturou em quatro blocos: Caracterização geral do gestor, buscando delinear o seu tempo e experiência de serviço público; Corpo Docente, com questões voltadas aos docentes formadores e sua atuação; Orçamento e gestão, com o objetivo de identificar as principais ações de gestão e os impactos orçamentários do programa nessas ações e por fim uma avaliação geral do Programa e a auto avaliação da gestão.

Com trinta anos no ensino superior, o primeiro entrevistado relata que teve participação inclusive na execução do ProForma SEC. Desde então, a percepção e a clareza da ausência de políticas de permanência para os cursistas, tornou-se evidente, uma vez que lhes é oferecido o programa, mas as condições de permanência não são dadas.

o estudante tem muita vontade e necessidade, o que dificulta: a ausência de políticas para manter ele no curso, por que nós oferecemos o programa, favorecemos a entrada, eles entram, mas nós não damos condição de permanência então eu lembro que tinha estudantes que tinham que pagar a pessoas para ficar no lugar deles para que pudessem vir assistir aula. (Entrevistado A)

Além disso, na sua percepção, alguns professores formadores ofereciam tarefas longas durante os encontros e todas as demandas durante o período sem aulas não permitiam que eles se dedicassem às atividades recomendadas, desta forma, os cursistas não conseguiam fazer as leituras por estarem num período de trabalho e não de estudo, porém muitos professores formadores não compreendiam isso.

Quanto ao suporte aos cursistas, poucas prefeituras os apoiavam e concediam ajudas de custo, outras tantas não.

A Prefeitura de Santa Bárbara disponibilizava ônibus para trazer os alunos, dava uma diária para eles se alimentarem, já a Prefeitura de Serrinha não dava nada, então, dentro de uma mesma sala de aula existiam universos muito diferentes. Além disso, tinha estudantes que davam aula de disciplinas como Educação Física, Português, História ou Inglês, mas estavam cursando Biologia. (Entrevistado A)

[...] Poucos municípios dão ajuda em termos de alimentação e transporte, a exceção, eu sempre falo porque temos que reconhecer, do município de Santa Bárbara que oferece transporte, alimentação e providencia substituto para os professores que estão em sala de aula [...] e para isso fez um convênio com o IEL, Instituto Evaldo Lodi, de modo a assegurar a presença de estagiários nas escolas. Isso é possível, basta vontade política. (Entrevistado B)

Numa possível comparação entre os Programas, o Entrevistado B ressaltou que em ambos se buscou “*garantir a participação dos cursistas com qualidade*” não perdendo de vista a articulação entre a teoria e a prática. Os Programas de Formação foram considerados, acima de tudo, políticas sociais de grande importância:

muitos professores acham que o ProForma SEC e o PARFOR concorrem. Mas eles não concorrem, são públicos diferentes. Se ele (o estudante) não fizer naquele programa, ele não vai vir para a sede fazer o curso regular, assim como os estudantes da UAB, tem Pedagogia aqui e tem Pedagogia pela UAB. Se eles não fizerem pelo sistema não concorrem com os outros estudantes (da oferta regular e dos outros programas) (Entrevistado A).

Sendo assim, o ProForma SEC foi uma oportunidade a um determinado perfil de estudantes. Se não fosse pelos programas, *os cursistas não teriam feito um curso superior, especialmente em uma universidade pública*, conforme relata o Entrevistado A, o que caracteriza uma função social de suma importância. Quanto ao PARFOR e seus principais desafios, registra-se que a Instituição vê o Programa como uma política de formação de professores de suma importância.

O PARFOR eu vejo como uma política de formação de professor extremamente necessária, especialmente no estado da Bahia onde nós temos uma demanda grande de professores sem a devida formação e que precisam da continuidade do programa. [...] Poucos são os professores da UEFES se dispõem a dar aula, porque acham que é um programa, não vêm como uma política de formação (Entrevistado B).

Outro fator ressaltado foi a necessidade de os estudantes dos Programas participarem da vida acadêmica da UEFES, bem como ter direito a bolsas como monitoria, extensão, iniciação científica, etc. Sendo assim, o Entrevistado A questionou: “*Qual a diferença, enquanto estudante, de um aluno do PARFOR e de qualquer outro aluno dos cursos regulares?*” e lembra que o diploma de um curso de oferta regular e de uma licenciatura oferta especial é o mesmo e que o grande desafio é, respeitando as suas peculiaridades, “*incluir o estudante do PARFOR como estudante da UEFES*”, assumindo também os obstáculos, a exemplo das dificuldades de pré-requisitos, de leituras, que estão presentes em estudantes, sejam eles da oferta regular ou não. E conclui que, desta forma “*a UEFES precisa estender as suas políticas de permanência também a estes estudantes*” e reduzir as resistências de parte do corpo docente, que ainda são muito grandes.

Em relação a adoção, por parte da UEFES, de alguma política interna de suporte ao PARFOR:

Nós garantimos o transporte dos professores ao campus avançado da Chapada Diamantina, aos coordenadores para que participem dos programas de capacitação, de reuniões, tanto no IAT quanto outras reuniões externas. O que nós podemos fazer para garantir a participação dos professores e coordenadores em todos os âmbitos, nós garantimos todo o apoio pedagógico e logístico aos cursos (Entrevistado A).

Para as próximas turmas, foi ressaltado pelos entrevistados que será preciso buscar a integração entre os cursos, especialmente as mesmas licenciaturas ofertadas nos cursos regulares e especiais.

Em uma comparação entre o ProForma SEC e o PARFOR, o Entrevistado B afirmou que “o ProForma SEC funcionou de forma exitosa, atendendo aos objetivos da oferta [...] e havia um Comitê Gestor do Programa no âmbito do IAT que fazia o planejamento para não haver superposição de oferta”. A fase foi marcada por grandes desafios, a exemplo da assunção, por parte da UEFS, da administração dos serviços de hospedagem e alimentação dos alunos, o que tomou então boa parte do fôlego das ações desenvolvidas. A terceira etapa, já nos moldes do Novo Programa de Formação de Professores se iniciou e, concomitantemente, houve a adesão ao PARFOR. Nesse momento foi constatada então a necessidade de atualização dos projetos político pedagógicos dos cursos, dentre outros ajustes, sendo assim, as turmas se iniciaram, efetivamente, no ano de 2010.

Foi enfatizada a atuação do Comitê Gestor de Assessoramento do ProForma, órgão interno bastante atuante, e que apesar da ausência de publicação do Regulamento do Programa e do Regimento do Comitê Gestor, o mesmo “na prática funciona e tem um papel importantíssimo”. Quanto ao processo de seleção de professores formadores,

até a segunda etapa, não havia seleção, os professores eram convidados. A partir da terceira etapa, tanto para o programa estadual quanto para o PARFOR, nós realizamos processo seletivo mediante publicação de edital no Diário Oficial, assinado pelo Reitor, com definição dos critérios de inscrição, seleção, composição de bancas de seleção, definição de baremas inclusive, elaboração de atas e submissão das atas de seleção a aprovação do Comitê Gestor e posterior publicação pela PROGRAD. Isto saneou qualquer dúvida. O próprio regulamento do ProForma estabelece alguns desses critérios. Nós abrimos o edital e prioritariamente as vagas são destinadas aos professores da casa, em não havendo o preenchimento das vagas, são reabertas para professores de outras instituições, públicas e privadas. O Edital estabelece os critérios de seleção com base na apresentação do Lattes, devidamente comprovado, onde são avaliadas a experiência docente naquele componente no qual o candidato está se inscrevendo, tempo de atuação e a formação dele. Entendemos que o processo tem que ser feito assim para se dar a devida transparência. [...] Houve uma mudança operacional por que, até 2013, os respectivos departamentos se encarregavam de fazer a seleção, só que isso não funcionou bem. Alguns poucos departamentos faziam no prazo e seguiam o cronograma certo. Outros não faziam, perdíamos o prazo e era um stress muito grande. Além disso, observamos algumas falhas nos processos seletivos com relação à falta de divulgação e inobservância do que estabelecia o edital com relação a documentação (Entrevistado B).

Observa-se aqui um amadurecimento na gestão nos processos de seleção de professores formadores, assegurando o princípio da isonomia e da transparência.

Quanto às atividades de acompanhamento com professores formadores, as coordenações dos cursos realizavam periodicamente com os professores dos módulos de aulas, reuniões para avaliar oferta, dificuldades, relações com as turmas, aprendizagem, rendimento, dentre outros aspectos considerados relevantes, buscando assim qualificar as ações.

Ressalte-se que ainda não foi possível implantar uma sistemática de avaliação dos cursos que envolvesse o período do seu desenvolvimento até o final da oferta. Há o registro de que a CAPES enviou formulário on-line para os professores cursistas avaliarem os cursos, e para isso foi reservado um laboratório de informática com computadores disponíveis para preenchimento do referido instrumento. Posteriormente, os resultados foram solicitados pela Coordenação à CAPES porém, sem retorno até o presente momento. Também um formulário, baseado na pesquisa da CAPES, foi desenvolvido por um servidor da área de informática da UEFS e aplicado a cursistas, porém os dados ainda não puderam ser tratados.

Os cursos têm o formato presencial modular, ou seja, uma semana de aula a cada mês, então, pela carga horária que temos dos cursos, seguindo a legislação vigente até então, alguns deles têm que ter uma carga horária mínima de 2.800 horas [...] então os alunos quando ingressam são avisados de que a oferta consiste nisso: uma semana de aulas a cada mês de segunda a sexta (manhã, tarde e noite) e no sábado das 7:30 até 12:30. Ele é intensivo. Estamos estudando, inclusive com base na legislação nova, onde todos esses cursos têm que ter 3.200 horas, a readequação dos projetos (Entrevistado B).

Nesta fala, percebe-se que há uma preocupação tanto quanto à adequação às novas diretrizes nacionais para formação de professores das novas turmas que serão ofertadas nos cursos do PARFOR, como também ao seu formato intensivo, como já citado pelos entrevistados, e o regime de colaboração se torna essencial no cumprimento deste calendário, porém, na maioria das vezes, ele não existe.

Nunca foi tranquilo, pois é aquela questão que envolve o regime de colaboração que o PARFOR saliente e que está lá no decreto, os municípios alegam que é complicado os professores ficarem uma semana fora da sala de aula, e os municípios também não asseguram uma contrapartida para contratar alguém para substituir esse professor e que não têm dinheiro, o professor por sua vez fica numa situação complicada porque deixam as escolas e os alunos sem aula (Entrevistado B).

Uma outra questão levantada, quanto à contrapartida dos municípios que para o Entrevistado B, “assinam um termo de aceite ao PARFOR, mas a grande maioria (dos municípios) pelo menos aqui da nossa região não atende o básico que é transporte e

alimentação pelo menos”. Tais problemas são recorrentes e já identificados em diversos estudos, porém, o cenário é complexo e, por vezes, difícil de se chegar a uma resolução definitiva para tais impasses. Da mesma forma, Mororó (2012, p. 3.517) afirma: “a ideia do regime de colaboração, da formação presencial e a busca pela garantia da qualidade da formação a partir da participação das instituições públicas, princípios da Política Nacional de Formação, parece não se sustentar”.

Quanto ao funcionamento dos cursos, foi relatado que a UEFS tem pensado em algumas alternativas como, por exemplo, acabar com o turno noturno, além disso, a oferta no sábado à tarde e aos domingos foi descartada por conta do retorno dos cursistas às suas cidades. Porém, o fato de a UEFS não ter *campus* nos municípios de origem dos cursistas traz dificuldades operacionais.

No tocante à confecção do calendário de aulas do PARFOR:

Jornadas pedagógicas nos municípios, os recessos, feriados, greves docentes, greves de rodoviários e até mesmo greves de policiais e paralisação de vigilantes da UEFS, tudo isso interfere muito, daí o calendário é constantemente atualizado (Entrevistado B).

Observa-se então que fatores imprevisíveis e que interferem no calendário de aulas precisam ser observados e ajustados para que não haja perdas no processo formativo por parte dos cursistas. Por tudo isso, o Entrevistado B reconhece os professores cursistas como “*guerreiros, são heróis pois as dificuldades são inúmeras, eles não têm redução de carga horária e moram na zona rural muitas vezes*”. Registre-se que já houve, inclusive, casos de alunos que sentiram-se mal devido ao cansaço, ao estresse. Além disso, para o Entrevistado B, boa parte dos cursistas, “*são pessoas que já têm uma média de idade mais elevada, 60 anos até*”, o que faz com que as turmas apresentem uma realidade diferente dos cursos de oferta regular, mas esse é ainda “*o formato possível*” de oferta.

Aqui observam-se questões como a faixa etária média dos alunos do PARFOR, suas histórias de vida e realidades que fazem dos cursos uma oferta única, com seus desafios e superações.

Quesitos referentes a orçamento e gestão do PARFOR, foram comparados ao modelo de financiamento do ProForma SEC o qual, conforme o Entrevistado A “*por se caracterizar de natureza de contrato, possibilitava maior flexibilidade [...] e contemplava despesas como aquisição de equipamentos*”. O PARFOR destina um valor fixo por turma ofertada por semestre, sendo assim, despesas com ampliação de acervo ou aquisição, no caso de implantação de novos cursos, por exemplo, ficam a cargo da UEFS. “*É um modelo de*

financiamento restrito”, segundo o Entrevistado B e não contempla, inclusive, o pagamento a servidores que trabalham na parte administrativa e de secretaria, sendo assim, os servidores técnicos colaboram de forma espontânea com as atividades ou eram de outros setores e foram lotados no Programa. Gastos com diárias para professores e coordenadores para o *campus* avançado, por vezes, superaram os valores disponíveis, desta forma os entrevistados consideram não satisfatórios os repasses realizados pelo PARFOR.

Nós fizemos uma carta a todos os municípios contemplados com a nossa oferta, no âmbito estadual e federal, no sentido de chamar atenção, de lembra-los do termo de aceite que eles assinaram onde definia-se uma contrapartida, sem falar no próprio termo de aceite ao PARFOR. Então, documentos ao prefeito pedindo liberação na semana de aula, quanto aos estágios que eram feitos nas escolas, reuniões pedindo a colaboração deles, inclusive com a presença do IAT quando havia abertura de novas turmas na Plataforma Freire, documentos para divulgar o período da oferta do PARFOR, também pedindo para que eles inserissem a demanda do município e quase sempre não respondiam (Entrevistado B).

Tal fala demonstra a sempre tentativa de manter diálogo com as prefeituras buscando uma melhor atuação das mesmas, porém, nem sempre houve um retorno positivo.

Quanto à infraestrutura física para o desenvolvimento das atividades administrativas do PARFOR, hoje é razoável, porém até o ano de 2014 não havia sala própria para a Coordenação Geral, era um espaço pequeno cedido pelo Departamento de Letras. As salas das coordenações dos cursos inicialmente eram improvisadas. Atualmente a Coordenação Geral dispõe de espaço próprio e divide o prédio com outros programas de formação a exemplo da UAB, Life e Pibid.

Certamente dificuldades existiram na gestão do PARFOR e algumas delas são apontadas:

internamente existe uma dificuldade muito grande com a interlocução com os setores. Nós consideramos que há alguns entraves do ponto de vista da fluidez e dificuldades com relação à execução orçamentária do convênio em tempo hábil. Algumas dificuldades que esbarravam na questão burocrática, e [...] por se tratar de uma oferta especial, até mesmo questões como o registro acadêmico. [...] Algumas dificuldades de natureza acadêmica, pois alguns coordenadores sem muita vivência acadêmica ou experiência para a função de coordenador de curso. [...] Resistência também por parte de alguns colegas em alguns departamentos, eles eram contra e não discutiam nem a proposta curso em si ou o mérito da proposta (Entrevistado B).

É importante convencer os Conselhos a considerar o Programa como um Programa da UEFS e não como um programa do governo. Ele tem que ser um programa Institucional de formação. Ele tem que fazer parte das nossas políticas de formação (Entrevistado A).

Salientado de forma recorrente, o fato de ser uma oferta especial fez e faz com que os cursos de oferta regular assumam uma certa prioridade interna, porém a sempre busca de diálogo com as demais unidades, objetivando sanar os problemas encontrados foi de fundamental importância.

No aspecto da avaliação, foi relatado que um melhor acompanhamento tem sido feito, a exemplo das atividades dos professores formadores, e salienta inclusive que dois foram desligados do Programa por não atenderem às expectativas, principalmente quanto ao cumprimento da carga horária.

fizemos seminários de planejamento, de avaliação e de estágio, aula inaugural do programa [...] temos que pensar também em fomentar a produção discente no programa com uma publicação que contemple a produção dos alunos, se aproximar mais das escolas buscando promover eventos que articulem mais essa relação da UEFS e do Programa com as escolas (Entrevistado B).

São perceptíveis aqui os esforços da UEFS no sentido de melhorar sua gestão do PARFOR. Mesmo admitindo que existiram e existam dificuldades internas e externas ao programa, elas buscaram ser superadas.

Na visão dos entrevistados, o programa foi e tem sido executado de acordo ao esperado e vem atendendo aos objetivos gerais do PARFOR e com algumas ações já implementadas, a exemplo da monitoria através da abertura de algumas vagas com o pagamento de bolsas, com orçamento da UEFS, a estudantes dos cursos equivalentes a oferta regular, foram consideradas exitosas, tendo sido bom tanto para os bolsistas como para as turmas nas quais estes atuaram. Além disso, viagens de campo e a participação em eventos acadêmicos foram apoiadas pela UEFS através da disponibilização de ônibus para os cursistas. Dentro dos limites da carga horária dos cursos e da disponibilidade dos cursistas, ações buscaram a qualificação dos mesmos.

foi um esforço muito grande mas uma escolha acertada a decisão da UEFS de aderir ao PARFOR, a Bahia tem um déficit muito grande [...] nós já vinhamos nesse processo de formação desde os cursos de pedagogia nas séries iniciais, já havia digamos um know how disso [...] mas precisamos estimular também trabalhos e publicações dos professores formadores [...] retomar a questão da monitoria. Muita coisa ainda precisa ser feita para melhorar, qualificar. Não sabemos como as coisas vão ficar para 2016 com essa crise financeira. [...] Mas precisamos também pensar e viabilizar a formação continuada (Entrevistado B).

“É a melhor política? Não sei, mas é a que nós temos, é a que foi possível” (Entrevistado A).

Uma breve entrevista com o objetivo de perceber o PARFOR através do olhar da secretaria da Coordenação, que, conforme relato, é desempenhada de forma espontânea, complementa este bloco.

Com 25 anos na UEFS e 8 anos de atividades no PARFOR, reconheceu a importância do programa para o aperfeiçoamento das atividades dos docentes que já estão, em sua maioria, por muitos anos em atividade. Atuando desde o Proforma SEC, salientou que este deu suporte aos cursistas custeando alimentação e hospedagem, o que não se percebe no PARFOR, especialmente quanto à participação das secretarias municipais de educação, quando, por vezes, alguns cursistas precisam até mesmo faltar por não encontrar quem os substitua em suas aulas nas escolas onde trabalham. Na sua percepção, e de acordo com relatos dos cursistas, percebe que estes saem renovados em seus conhecimentos, mesmo os de idades mais avançadas e acredita que retornam para suas escolas com novas posturas.

Após as entrevistas, pôde-se concluir o direcionamento acolhedor e incentivador da UEFS, por meio da PROGRAD, em relação ao PARFOR em sua política interna, seja através das medidas de apoio já concedidas, seja pelos desafios ambiciosos que propõe ao Plano. As respostas deixam claro as intenções da UEFS e também da Coordenação Geral do Programa, não restando dúvidas quanto à importância reservada ao Plano e a busca pela expansão de suas ações. Além disso, ficou explícita a busca de melhorias para o PARFOR, e isto se reflete em suas ações de gestão, sejam elas voltadas para os cursistas, para os professores formadores, para os colaboradores de um modo geral. A busca por parcerias pode se constituir em grandes avanços, como por exemplo o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – Life UEFS, que tem como principais objetivos:

- a) Elaborar diários digitais nos quais os alunos possam relatar suas experiências diante da escola e de sua cultura organizacional e os professores possam narrar sobre suas práticas educativas, contribuindo para que exerçam uma postura reflexiva diante de suas ações no cotidiano escolar;
- b) Organizar a publicação de artigos, revistas e periódicos digitais em parcerias interinstitucionais para divulgar a produção discente e socializar práticas educativas e metodologias de ensino fruto das experiências interdisciplinares dos docentes;
- c) Produzir vídeo-aulas, que articulem conhecimentos pedagógicos e conteúdos específicos das diferentes áreas, elaboradas pelos alunos da educação básica e licenciandos com o acompanhamento dos professores que participam do projeto;
- d) Produzir um ambiente virtual de aprendizagem - MOODLE para que através de salas de aulas virtuais os alunos das escolas públicas, os licenciandos e os professores possam interagir entre si, desenvolver atividades pedagógicas, discutir e produzir hipertextos que versem sobre temáticas interdisciplinares que contemplem áreas de conhecimentos dos cursos participantes do projeto; (UEFS, 2015)

Ficou explícito o conhecimento das dificuldades e desafios que estão presentes no dia a dia da gestão do Programa; o amadurecimento da gestão diante dos problemas e dos horizontes estabelecidos; os esforços que foram e continuam sendo envidados para que as turmas sigam em oferta, e, acima de tudo, dos frutos de reconhecimento e satisfação colhidos ao longo da etapa já concluída.

2. Coordenadores de Cursos

O roteiro de entrevistas semiestruturadas com Coordenadores de Cursos ofertados no PARFOR UEFS se constituiu de 26 questões dividindo-se em caracterização geral, estrutura didático pedagógica, corpo docente, orçamento e gestão, visão geral e auto avaliação. Foram entrevistadas duas coordenadoras de cursos do PARFOR, uma do *campus* sede e outra do *Campus* Avançado da Chapada Diamantina. Uma das entrevistadas não se sentiu confortável com a gravação da entrevista e desta forma, a mesma realizou-se apenas com a transcrição das respostas no momento em que as mesmas eram dadas.

A coordenadora com atuação no *campus* sede possui 18 anos de docência na UEFS e atuou na coordenação do Programa por mais de 3 anos. A segunda coordenadora entrevistada, integrante do quadro de docentes da UEFS desde o ano de 1986, teve a primeira experiência no Programa de Formação de Professores da UEFS em 2010, vivenciando as atividades tanto do ProForma SEC com do PARFOR. Recorda que à época, foi uma ação importante da SEC transformar em política pública, ações que já vinham sendo desenvolvidas nas universidades.

Antes era uma iniciativa das universidades e a partir do momento que o ProForma foi instalado a nível de estado, ele foi visto como uma política pública voltada para a capacitação e nós tínhamos uma demanda considerável para formar, tanto assim que nós tivemos dois anos após a implantação das primeiras turmas uma segunda etapa de oferta para cursos novos e que ainda não tinham sido contemplados (CC-B).

A CC-A considerou satisfatório o projeto pedagógico do curso, porém, quanto à infraestrutura disponível, relatou que à época, uma grande dificuldade encontrada foi exatamente a disponibilidade de salas, especialmente para as aulas teóricas. Quanto à carga horária do curso, considerou suficiente, porém a distribuição da mesma não é a mais adequada, além disso as atividades de estágio supervisionado não puderam ser realizadas nas escolas dos docentes, mas foram desenvolvidas em uma escola do bairro Feira VI, próximo à UEFS.

A CC-B relatou que as atividades de estágio curricular se desenvolveram geralmente nas próprias escolas dos cursistas, com o objetivo de facilitar a adequação de horários com a

carga horária de trabalho, sendo acompanhado e supervisionado pelo professor de estágio e, ao final, ocorreu a apresentação de relatório e da experiência aos professores formadores e demais colegas.

A CC-A concordou com a proposta conceitual e metodológica do curso e relembra que no início de suas atividades, ainda tinha dúvidas quanto ao sucesso das turmas, porém, ao final constatou que *“eles saíram muito melhores do que entraram”* e acredita não haver muita diferença entre os ingressantes dos Programas e os do Processo Seletivo regular, sendo que muitos estão além da média esperada e relembra que, ao final do curso, as monografias *“foram muito boas”*.

Na avaliação da CC-B, foi *“uma experiência belíssima”*, dando destaque para o curso de física que, diferentemente das formaturas de oferta regular, foram graduados mais de 30 professores. A entrevistada considerou que foi muito positivo, especialmente para os cursistas, os quais tiveram acesso ao ambiente universitário, o que enriqueceu não só a sua formação acadêmica, mas também política, além de uma perceptível melhora em suas autoestimas.

Na escola houve uma interferência extremamente positiva. Apesar de eles não terem disponibilidade de carga horária das atividades da escola para fazer o curso, eles acumulavam o trabalho e a formação, porém, o que tinha de positivo disso é que o fato de eles não estarem afastados, já aplicavam imediatamente as novas metodologias que eram aprendidas (CC-B).

A CC-A ponderou que os índices de evasão e reprovação foram abaixo do esperado e, por entender que os cursistas são alunos tanto quanto os alunos da oferta regular, respeitando, claro, as particularidades do formato do curso, o rigor nas aulas, atividades e cumprimento de horários foram os mesmos, desta forma a turma registou reprovações em disciplinas e até mesmo uma reprovação no curso, porém, a seriedade na condução dos trabalhos trouxe reconhecimento por parte da turma e acréscimos para alguns egressos que deram prosseguimento às suas formações e iniciaram, inclusive, cursos de mestrado. Para a CC-B, o índice de evasão vem crescendo, mesmo com a oferta modular ao invés da semestral, mas, considerou o índice de reprovação dentro do esperado.

A CC-B considerou satisfatório o projeto pedagógico do curso que coordenou e também compreende que *“todo currículo é experimental”* tendo assim a matriz curricular flexibilidade nos seminários temáticos onde a turma sinaliza algum *“conteúdo que a matriz, por si só, não dê conta”* e acrescentou que o *“curso de Biologia possui uma das cargas horárias mais elevadas dentre os cursos do programa de formação, ele tem mais de 3.200 horas enquanto a maioria dos cursos nossos está próximo das 2.800 horas exigidas”*.

Da mesma forma, Bezerra e Bondezan (2015, p. 126) relatam uma experiência no ano de 2012, de alunos do PARFOR presencial da UNIOESTE *Campus* de Foz do Iguaçu. Na referida turma, foi solicitado que uma das disciplinas optativas do curso

abrangesse a Matemática nos anos iniciais, pois os mesmos sentiam muita dificuldade em trabalhar com os conteúdos matemáticos em sala de aula, já que todos são professores da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Diante deste pedido, foi elaborada uma disciplina que atendesse os anseios desses alunos e essa disciplina optativa também foi ofertada aos alunos da Pedagogia do curso regular [...] Foram mais de sessenta inscritos, e por uma limitação de espaço, apenas quarenta tiveram suas matrículas aceitas.

Percebe-se assim a importância da adequação dos currículos e da oferta de disciplinas e conteúdos que realmente sejam necessários às práticas docentes.

As turmas foram montadas de acordo à demanda emanada da Plataforma Freire, e, caso haja número igual ou superior à quantidade de vagas para a turma, que, por sugestão dos docentes da UEFS, deve ser de 40 alunos, é feito então um processo seletivo, com base também nos critérios sugeridos pela CAPES. A seleção de professores formadores foi feita pela Coordenação Geral através de edital, porém, antes de assumir a sala de aula, os professores recebem orientação, já conhecendo o perfil dos alunos, e na ocasião é também apresentado pelo professor formador o material didático que será utilizado pelo mesmo, e, além disso, *“há sempre diálogo com o professor formador e a coordenação de curso”* (CC-A). É também importante a participação dos cursistas, os quais também influenciam, de acordo as suas considerações, a condução do processo de acompanhamento dos professores formadores.

Concordo com a proposta metodológica do PARFOR, mas talvez tivéssemos de mudar um pouco o conceito metodológico de como trabalhar alguns conteúdos específicos porque a academia não gosta de fugir da academia [...] e temos que fazer um grande exercício para lembrar que estamos formando professores (CC-B).

Apesar da carga horária e atividades dos docentes formadores nas suas diversas atividades, a discussão, o acompanhamento e alinhamento das ações eram feitas pela CC-A através de reuniões, por e-mails e também, diretamente em contato com a turma. Além disso, o calendário proposto pela coordenação era revisado a cada encontro de acordo às disponibilidades dos professores formadores, não deixando de lado porém o termo de responsabilidade de cumprimento da carga horária assinados pelos mesmos.

No estabelecimento do calendário de aulas a CC-B relatou que foram considerados os feriados nacionais, estaduais e locais, os feriados religiosos, bem como a agenda do *Campus* Avançado e a agenda escolar dos cursistas, como semana pedagógica, fechamento de

caderneta, dentre outros e assim a agenda foi conciliada com a dos professores formadores, o que nem sempre é fácil, mas não se pode perder de vista o objetivo maior, que é compor um calendário que permita a frequência dos cursistas.

A CC-A lembrou que, no início do Proforma SEC, parte da gestão dos recursos era feita nas coordenações dos cursos, porém, na sua gestão, essas atividades já haviam se concentrado na coordenação geral, porém, recorda a burocracia que se fazia presente e que, durante a sua atuação, por vezes, arcou com alguns custos para que as atividades programadas não fossem prejudicadas.

Quanto à estrutura física considera, atualmente, satisfatória na sede porém,

para os cursos ofertados fora da sede, em especial o da Biologia, nós temos uma dificuldade no Campus Avançado com relação ao laboratório didático, e para vencer isso, já que a sede da UEFS em Lençóis não permite (dispõe de espaço físico) a implantação de um laboratório didático, nós (a UEFS) fizemos uma parceria com uma escola do ensino básico e eles disponibilizaram uma sala e desde a oferta do curso há a adequação desse laboratório (CC-B).

Tal laboratório ficará também disponível para o ensino de ciências e biologia da escola parceira. Esta ação demonstra a importância da integração da UEFS com os envolvidos nos mais diversos níveis de colaboração para que as ações sejam implementadas da melhor forma possível.

A CC-B relatou que, anteriormente, as instalações físicas para as coordenações eram sempre em colaboração com os departamentos. Recomendava-se e ainda hoje recomenda-se, que os Coordenadores dos cursos especiais fossem os coordenadores da oferta regular, o que possibilitava, inclusive, assento junto aos Conselhos Superiores e na Câmara de Graduação. Também os espaços para aulas eram um problema, por ser a oferta regular prioridade na ocupação destes. Posteriormente, a construção do prédio específico para o Programa melhorou as questões relativas às salas de aula, mesmo após ser cedido, pela Coordenação do Programa, boa parte dos espaços para outros programas especiais da UEFS.

As dificuldades que nós encontramos no PARFOR hoje são todas no âmbito da Universidade, não é do Programa em si. Por exemplo: a parcela de contribuição da Universidade hoje diante da crise, apresenta uma dificuldade com o transporte (CC-B).

Segundo a CC-A, a avaliação do curso, não ocorria de forma sistemática e global, porém um acompanhamento era feito nos encontros semanais junto à turma, através de conversas formais e informais, assim, os ajustes necessários sempre eram feitos, a exemplo

dos seminários temáticos que foram formulados e adequados para atender às demandas e interesses da turma. A CC-B relatou que as avaliações do curso foram feitas pela coordenação, com alunos, aos quais foi solicitado avaliação do professor formador, bem como foi feita pelos professores formadores uma avaliação dos alunos. Ao final, as avaliações foram satisfatórias.

No último bloco de questões, que se refere à visão geral do Programa e a auto avaliação, a CC-A relatou que a principal dificuldade encontrada em sua gestão foi a ausência de um(a) secretário(a) para a coordenação do curso e considera que, de uma forma global, não houve grandes entraves durante seu período de atuação à frente do curso, desta forma, o programa cumpriu toda a sua programação, extrapolando inclusive o esperado, quando os formandos se propuseram a realizar um seminário para “discutir, junto à comunidade universitária como os estudos científicos e culturais se entrelaçam na construção dos saberes e práticas de um povo” e com o título: Eu, biólogo nordestino: um olhar entre a ciência e a cultura, o seminário ocorreu no dia 13 de junho de 2013 e contou com a participação da administração superior da UEFS, além de um grande público interno e externo.

A CC-A considerou que os aspectos negativos que mais interferiram no desenvolvimento das atividades foram a densa carga horária do curso e seus impactos junto aos cursistas, além dos espaços físicos nem sempre adequados para as aulas. Além disso, o formato compacto do curso em função de sua carga horária reduzida foi apontado como fator de interferência no desenvolvimento das atividades dos cursistas. A CC-B indicou como um ponto negativo, destaca o fato de que “*alguns tinham ajuda de custo do seu município, outros não tinham, e isso é recorrente até hoje, em todos os cursos*” e confia ser muito gratificante quando, em visita às escolas, os egressos são revistos atuando como coordenadores pedagógicos, diretores, indo além da docência em sala de aula, e desta forma, “*ocupando também espaços na gestão*”. Também como fator limitante a entrevistada pontou, com relação à utilização de recursos, a impossibilidade de bolsa como estímulo à participação de servidores técnico-administrativos da própria instituição.

Outro fator também levantado pela CC-B foi a “*ineficiência na capacidade instalada de alguns setores internos*” nos quais tramitam processos de ordem orçamentário-financeira, comprometendo, por vezes, processos que envolviam aquisições e execuções orçamentárias do PARFOR. Assim, as medidas tomadas resolveram parcialmente os problemas e envolveram um esforço muito grande. Como aspectos positivos, a CC-A levantou “*o processo formativo e a possibilidade de os cursistas poderem ministrar suas aulas melhor do que*

antes” devido aos conhecimentos acumulados e renovados durante o curso, além da troca enriquecedora de experiências com os outros colegas, cursistas ou formadores.

Observa-se, diante destas falas, algumas fragilidades que atrapalham, sobretudo, a gestão do Plano por parte dos coordenadores de cursos, inclusive. Tais fatores já foram também apontados na entrevista com a Pró Reitoria de Graduação e Coordenação Geral.

As entrevistas com os coordenadores de cursos demonstraram a preocupação com o bom andamento das ações do PARFOR, mesmo diante das dificuldades apontadas, a exemplo dos espaços para as aulas, fato importante e que vem sendo melhorado a cada oferta, sem falar nas medidas sempre tomadas buscando o melhor aproveitamento de conteúdos e práticas que o curso oferece. Apontado por ambas as entrevistas, a burocracia interna foi um fator negativo aos trabalhos das coordenações. Também é consenso a visão do Programa enquanto oportunidade de aprendizado para os professores cursistas e também formadores e consequente melhoria do ensino básico das escolas públicas. Vale ressaltar também consideração feita por uma das coordenadoras, com relação à necessidade de os cursistas das turmas ofertadas fora da sede terem acesso ao ambiente acadêmico na sede, o que se torna uma demanda específica do *Campus* Avançado da Chapada Diamantina.

3. Professores Formadores

O roteiro de entrevistas para Professor Formador (PF) foi composto de 11 perguntas que envolveram infraestrutura, a participação das coordenações, a atuação dos cursistas e a experiência de atuar em sala com outros professores.

O primeiro relato refere-se à experiência de professor formador em duas turmas, inclusive uma no *Campus* Avançado de Chapada Diamantina. O PF-A considerou que foi muito bom, gratificante ver professores comprometidos, *“o que nem sempre se vê nas turmas de graduação oferta regular, com os alunos mais jovens, onde alguns nem querem ser professor [...] Nos meus 24 anos de docência, foi uma das experiências mais emocionantes que já tive”*.

Do ponto de vista do PF-B, a infraestrutura disponibilizada era razoável. Assegurar os espaços físicos para ministrar as aulas *“era complicado”* por não haver garantia de salas em função da prioridade para as aulas da graduação. O mesmo classificou como muito positivo ensinar a profissionais que já atuam na educação, por estes já terem a experiência *“do chão da escola”*, o que as turmas de graduação não têm, além disso já são professores, estão na

carreira e muitos gostam de ser professor, assim “*percebe-se que há um compromisso maior*”. Considerou ainda que o retorno trazido pela socialização das experiências é diferente da oferta regular, “*é muito rico*”. Desta forma, percebe-se os efeitos das vivências e experiências adquiridas ao longo das carreiras desses profissionais, forjadas das práticas diárias, tão importantes, ainda que não adquiridas no ambiente acadêmico.

O PF-A avaliou como positivas a atuação das coordenações geral e do curso. Sob o seu ponto de vista considera os cursistas comprometidos, sem dúvidas, mas com dificuldades como a baixa autoestima, além de dificuldades advindas da formação: “*Há deficiências. São dificuldades que nós sabemos que têm de base, na formação deles, precárias, às vezes [...] dificuldades para pôr no papel as ideias*”.

Tais dificuldades são percebidas não só nos cursistas do PARFOR UEFS. Da mesma forma, Araújo, Duarte, Lima e Soares (2012, p.12) em estudo realizado sobre cursos de Pedagogia do PARFOR ofertados em seis municípios da região do Cariri cearense, afirmam:

temos clareza de que o PARFOR não poderá corrigir as lacunas da formação inicial dos alunos, uma vez que, a educação básica, como o nome já expressa, encontra-se eivada de falhas, inclusive em questões essenciais como as habilidades de leituras e escrita, passando pela elaboração do pensamento e a comunicação. O PARFOR em si, é também, um programa de formação inicial para a docência – habilitação, no entanto, carece, para o seu pleno desenvolvimento, das condições básicas de funcionamento que passam pelos aspectos estruturais, organizacionais, humanos e financeiros, mas, sobretudo, dos conhecimentos prévios, teóricos e práticos, por parte dos alunos, imprescindíveis à construção de novos conhecimentos.

O PF-B considerou a carga horária razoável mas não seria a ideal.

Eu acho que a questão da carga horária da disciplina intensiva [...] eu percebi que é cansativo, tanto que eu procurei diversificar as atividades [...] por sugestão deles eu li os textos com eles em sala de aula, por que eu pedia que eles lessem, mas eles sugeriram que nós lêssemos em voz alta que eles se concentravam melhor [...] eles também não têm um tempo para estudar como deveriam, há esse hiato entre as semanas de aula [...] eles deveriam ter uma redução da carga horária de trabalho para poderem estudar mais.

De um modo geral, o PF-B avaliou que as respostas dos cursistas foram positivas, que houve envolvimento e valorização da experiência. “*Eu acho que o PARFOR é um laboratório, um laboratório interessante para a Universidade, para a oferta regular [...] eles são professores cursistas, nossos colegas da educação básica*”.

A PF-A ressaltou que o perfil dos alunos do Proforma-SEC e do PARFOR bem como o desenvolvimento das propostas pedagógicas foram os mesmos:

Eu sabia que tinha diferença na forma de pagamento, porque um era por hora aula e o outro era por bolsa, mas se você me pedir para identificar a turma A e a turma B, qual era ProForma SEC qual era PARFOR eu vou ter muita dificuldade, por que

era o mesmo aluno, a política atende ao mesmo perfil de professor, só que, no ProForma SEC me parece que as condições eram melhores [...] o ProForma foi uma política mais bem cuidada, eu acho. O PARFOR já foi a nível nacional. Como o ProForma foi no âmbito estadual eu acho que houve aí um acréscimo de qualidade. No perfil do estudante não, no desenvolvimento da proposta não, mas na estrutura sim (PF-A).

Quanto à infraestrutura, atualmente existem as salas próprias do PARFOR, porém à sua época:

as aulas eram no anfiteatro e era muito ruim para aula, por que o anfiteatro é preparado para palestra, não dá para mudar carteiras de lugar e eu gosto de trabalhar em grupo e para usar qualquer dinâmica que fosse diferenciada era muito difícil e também tinha que usar o microfone, isso perde um pouco da proximidade que a aula deve ter [...] nos recursos didáticos nunca teve dificuldade [...] além disso, a figura do monitor era extremamente importante, já nas turmas do PARFOR não tinha [...] a questão da infraestrutura agora com o prédio novo acredito que tenha melhorado bastante, mas é aquela questão, o espaço que sobrar é dos programas (PF-A).

Esta fala demonstra que, mesmo com todos os esforços empreendidos pela UEFS, os cursos de oferta regular detinham prioridade em alguns aspectos como os espaços para as aulas, fato observado, não só pelos professores formadores, como também pelos gestores do Programa em nível de Pró Reitoria e Coordenação Geral.

Para o PF-A “*não tem preço*” a experiência de ensinar a profissionais que já estão em sala de aula, especialmente na área de educação que corresponde à sua área de atuação. Os estudos em sala que trazem a teoria e a prática podem ser apreendidos com facilidade pelos alunos o que desperta muito mais interesse “*porque eles viviam a prática e eles precisavam daquilo*”, diferentemente do ensino a pessoas que não têm a experiência prática:

eles sabem do que eu estou falando, a teoria tem mais sentido para eles, a contextualização da matéria e o processo de análise e síntese do conhecimento é de forma muito mais aprofundada (PF-A).

Na sua avaliação da Coordenação de curso, relembra que além dos momentos propostos pelo cronograma como reuniões de planejamento e outras atividades, o contato foi muito pouco e não houve problemas. Quanto a Coordenação Geral, além da semana de integração que ocorreu, praticamente não houve contato, tudo ocorria na Coordenação do curso. Desta forma, o PF-A considerou que esse fato “*tem um lado bom e um lado ruim*”, o lado bom é que não houve nenhuma demanda que precisasse ser levada a uma instância maior, o lado ruim é que se “*perde a noção do Programa enquanto um projeto maior*”.

O PF-A considerou que “*tem estudante preparado [...] tem o estudante que acha que ele já sabe tudo e só está na sala pelo diploma, os que só querem assinar a lista de presença*”,

mas pondera que em uma graduação de oferta regular também existem alunos que estão cursando apenas para terem o diploma, porém, a diferença é que “*um aluno cuida do outro*”, há uma “*cumplicidade na relação aluno-aluno [...] o comprometimento com o curso e com o outro é até maior*”, diferente dos cursos regulares.

Mas mesmo com todos os problemas, considera que a política é importante para a formação de professores da educação básica e considera a carga horária suficiente.

Quanto aos pontos negativos, o PF-A apontou que “*a evasão é alta, ainda que seja menor que nos cursos de oferta regular, mas eles chegam ao final por esforço próprio e coletivo*”. Nos pontos positivos, destacou a importância e a necessidade da política de formação, além de se constituir em uma oportunidade de fazer um curso em uma universidade pública. Concluiu ponderando que exerceria atividades no PARFOR sem o recebimento de bolsa e defendeu que a carga horária do PARFOR, assim como de outros programas, como a UAB, por exemplo, poderia ser incorporada como carga horária de trabalho, mas acredita que “*o PARFOR não sobrevive sem a bolsa*”. Já o PF-B acredita que, por mais que seja importante a oferta e a relevância social do Programa, ficaria muito difícil trabalhar sem o auxílio da bolsa. “*Eu acho que a bolsa é necessária porque é uma atividade além do que o professor já realiza*” e o PARFOR é uma atividade opcional na carreira.

As entrevistas com os professores formadores trouxeram a compreensão da peculiaridade do PARFOR enquanto formação, diante do perfil dos seus alunos e diante da troca de experiências que o curso propicia, fato esse reconhecido pelos professores formadores entrevistados, que vêm nos cursistas colegas de profissão. É consenso a ideia de que a política é importante para a formação de professores da educação básica.

Da mesma forma, Almassy Junior, Silva, Almassy e Lima (2014, p. 11), em pesquisa de natureza qualitativa, que analisou 75 memoriais descritivos elaborados por professores formadores do PARFOR UFRB, nos semestres letivos compreendidos entre os anos de 2010 e 2013, sob o aspecto dos olhares dos professores formadores sobre o seu processo de medição na formação do professor em exercício, constaram que:

os escritos dos professores-formadores nos memoriais, sobre as suas percepções mais gerais acerca da política de formação de professores, a maioria mencionou que a política é importante, já que propicia aos professores-cursistas, já professores em exercício, a se formarem de fato e a melhorarem a sua prática nas escolas em que trabalham.

Além disso, há a percepção de que o formato do curso ainda não é o mais apropriado diante da descontinuidade das aulas durante as semanas.

Concluídas as entrevistas e baseando-se em informações obtidas por meio destas, pode-se dizer que o PARFOR UEFS vem contribuindo para a melhoria da qualificação docente na educação básica, desde a sua implantação. As entrevistas foram de fundamental importância e trouxeram elementos que podem ser reforçados no processo de gestão, os quais serão sugeridos como itens do escopo para plano de ação que compõe o último capítulo deste trabalho.

Entende-se assim que as entrevistas constituíram-se em um relevante instrumento para compreender melhor as ações do PARFOR UEFS, suas fragilidades e suas forças, permitindo transparecer suas limitações e perspectivas diante do cenário atual e do futuro pensado por seus professores formadores e gestores.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO GRUPO DOS BENEFICIÁRIOS DO PARFOR UEFS

O outro perfil de entrevistados que permitiu a completa visão do objeto de estudo, quanto à eficiência na sua aplicabilidade, foram os egressos do PARFOR UEFS. A escolha pelos egressos se deu, uma vez que estes percorreram todo o trajeto do curso e poderiam contribuir, de forma mais precisa, com informações e visões sobre o programa. A estes, foram enviados convites, por meio eletrônico, para que pudessem responder a um questionário confidencial e anônimo, desenvolvido em uma ferramenta de questionários on-line.

O questionário foi estruturado em: parte I – informações gerais, parte II – avaliação de infraestrutura, parte III – avaliação de fatores externos, parte IV – avaliação da coordenação geral do PARFOR, do corpo docente e do pessoal de apoio, parte V – avaliação geral e parte VI – autoavaliação. O questionário completo encontra-se no Apêndice A. A participação na pesquisa foi voluntária e o grau de aceitação não foi considerado satisfatório, pois, dentre os 197 e-mails enviados com convites para participação na pesquisa, apenas 18 foram aceitos. Registre-se aqui o reenvio do convite numa tentativa de uma maior participação. Esta pesquisadora acredita que, em parte, a dificuldade de acesso a TICs já identificadas anteriormente no Relatório Final de avaliação do ProForma, constituiu-se como um dos fatores responsáveis pelo baixo grau de retorno de respostas. Porém, tal fato não se caracterizou como determinante para a não avaliação das respostas recebidas.

A análise das respostas do primeiro bloco de perguntas trouxe algumas informações gerais que melhor caracterizam o perfil dos egressos respondentes e serão aqui apresentados na forma dos gráficos que se seguem.

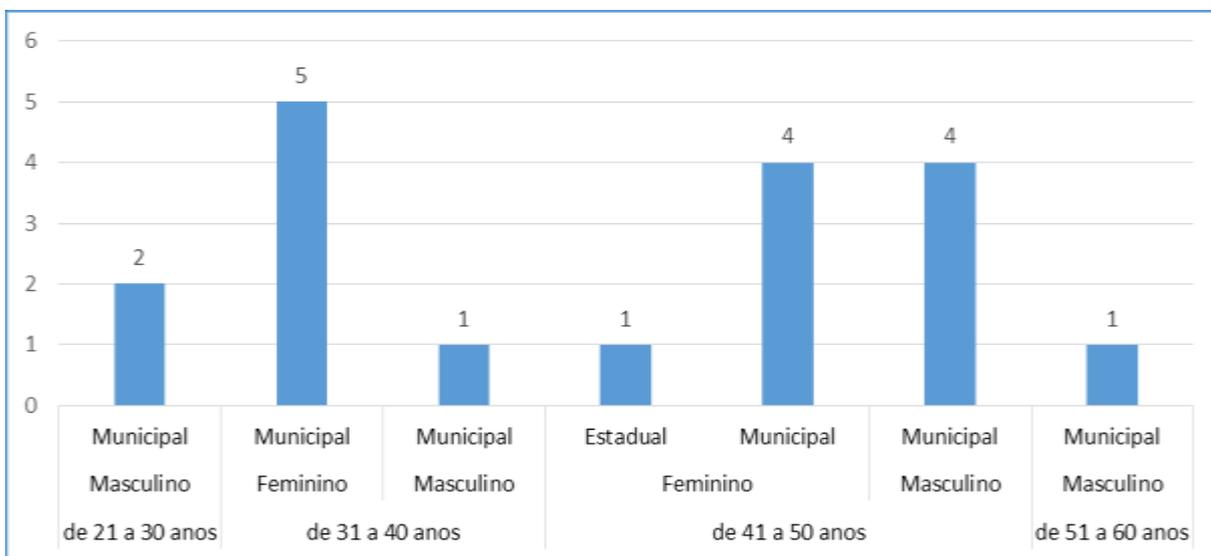


Gráfico 1 – Egressos por faixa de idade, sexo e esfera de atuação profissional.

Pela análise dos dados levantados, percebeu-se que a maior parte dos egressos respondentes são do sexo feminino (55,55%) sendo que metade encontrava-se na faixa etária de 31 a 40 anos e a outra metade na faixa entre 41 e 50 anos. Quase a totalidade de respondentes leciona na rede municipal de ensino.

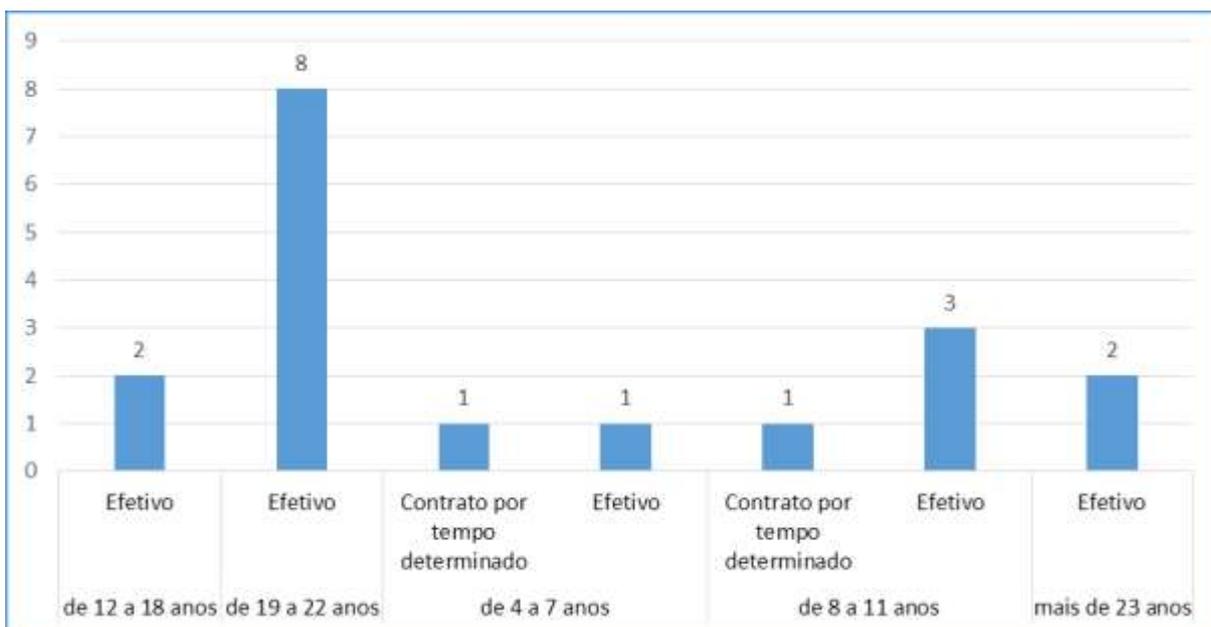


Gráfico 2 - Egressos por vínculo profissional e tempo de atividade docente.

Conforme o Gráfico 2, apenas 11,11% dos respondentes apresentaram o vínculo profissional de contrato por tempo determinado. Além disso, a faixa de tempo de atividade

docente que vai de 4 a 7 anos abrangeu apenas 5,5% de egressos, desta forma, 94,5% dos egressos estão na prática docente tempo superior a 8 anos.

O Gráfico 03 confirma a presença da docência feminina em cursos de Ciências Biológicas e Letras Vernáculas.

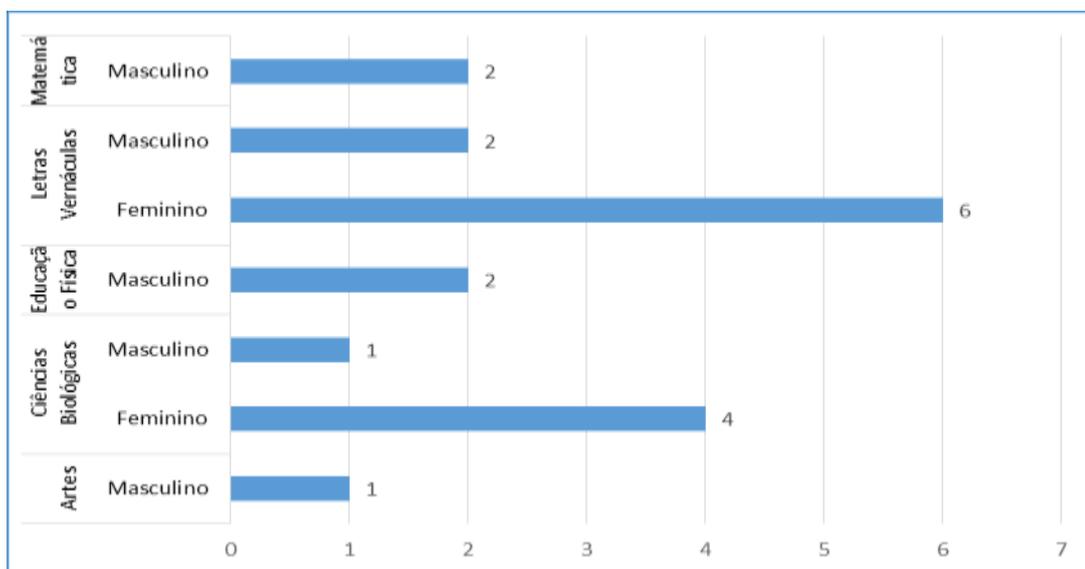


Gráfico 3 - Egressos por sexo e curso concluído no PARFOR UEFS.

Os municípios que figuraram na lista de conclusão dos egressos no ano de 2013 foram Coração de Maria, Santa Bárbara, Santanópolis e São Gonçalo dos Campos, perfazendo um total de 5 professores formados. Já no ano de 2014, os municípios de Ipecaetá, Irará, Santanópolis e Serra Preta apresentaram maior número de docentes formados, dois em cada, nos cursos do PARFOR UEFS. Os dados são apresentados no Gráfico 4.

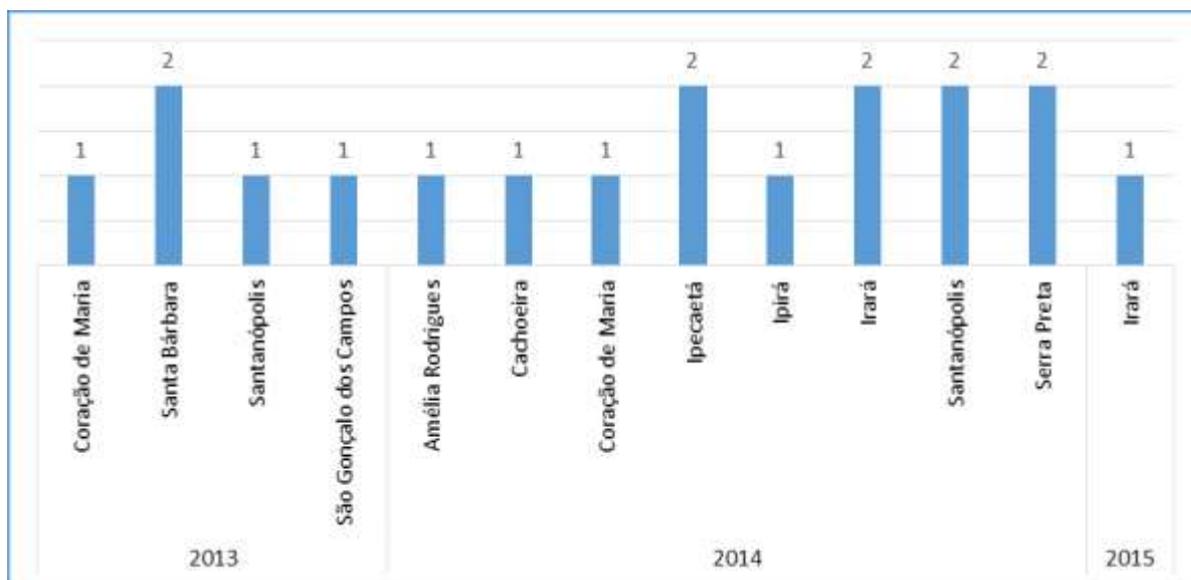


Gráfico 4 - Egressos por ano de conclusão e municípios de atuação.

A maior parte dos egressos respondentes, 55,55%, atua em apenas uma escola, são efetivos e trabalham na esfera municipal. Seguidos de 27,77% de egressos que trabalham em duas escolas também na rede municipal. Nenhum respondente trabalha em mais de duas escolas, conforme dados do Gráfico 5 que se segue.

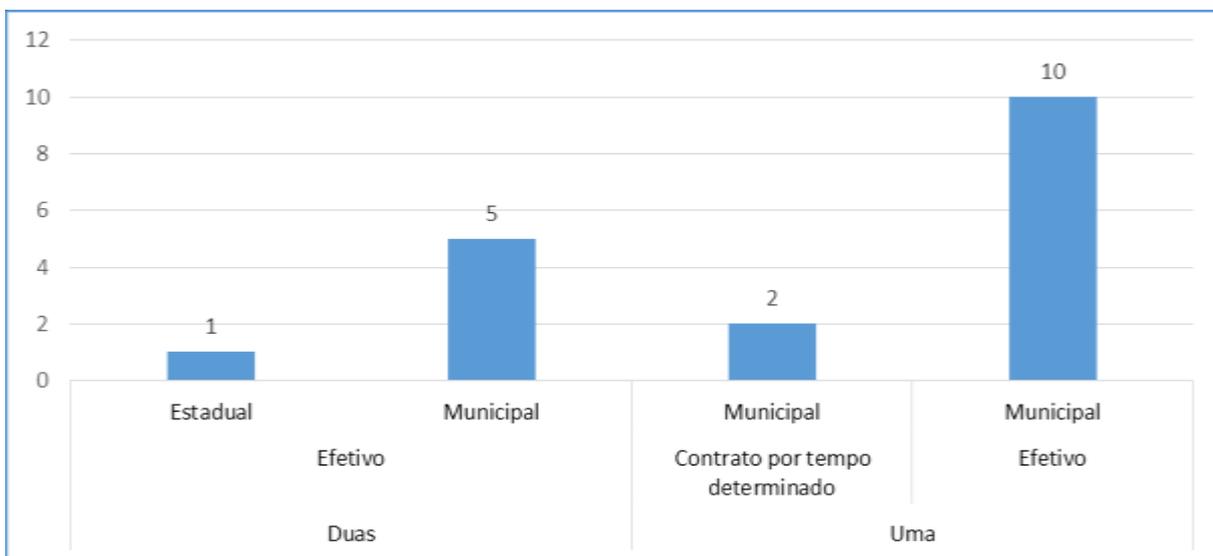


Gráfico 5 - Egressos por quantidade de escolas em que trabalha, esfera de atuação e vínculo profissional.

Uma pergunta não obrigatória, que dizia respeito à faixa salarial dos egressos, foi feita e pôde-se constatar, conforme Gráfico 6, que a grande maioria, recebe de 1 a 5 salários mínimos, sendo que apenas 1 respondente recebe entre 5 a 7 salários mínimos. Três participantes não responderam a esta questão, conforme apresenta o Gráfico 6.

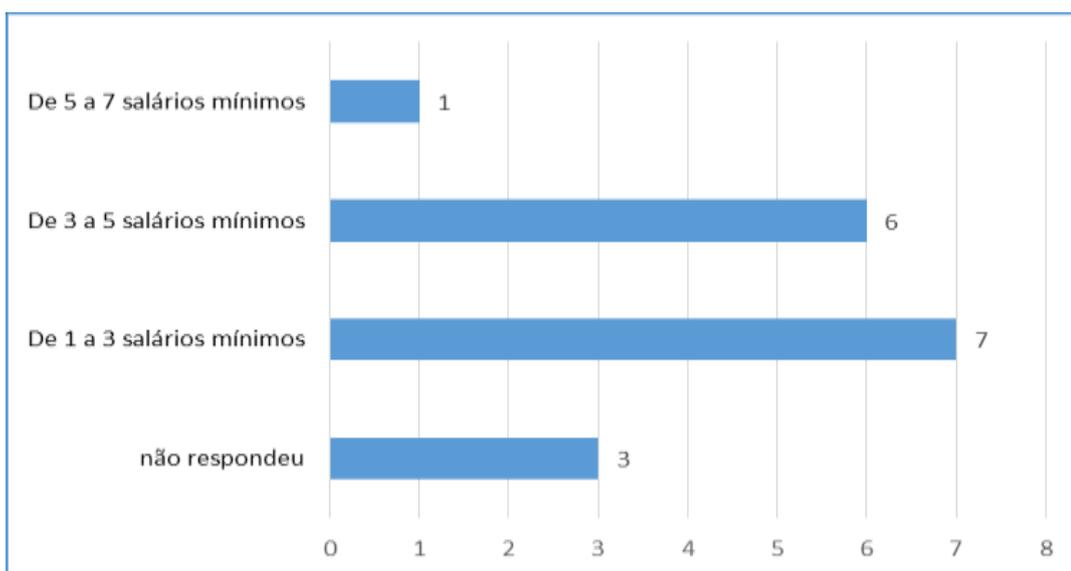


Gráfico 6 - Egressos por faixa salarial

No Gráfico 7 pode-se perceber que, mais de 33% dos egressos lecionam nos anos finais do ensino fundamental em turmas de 21 a 30 alunos. Um dado que também merece destaque são as turmas de educação de jovens e adultos que se configuram em turmas com maior quantidade de alunos, além do registo de egresso lecionando em turmas de ensino médio, anos finais do ensino fundamental e também na educação de jovens e adultos.

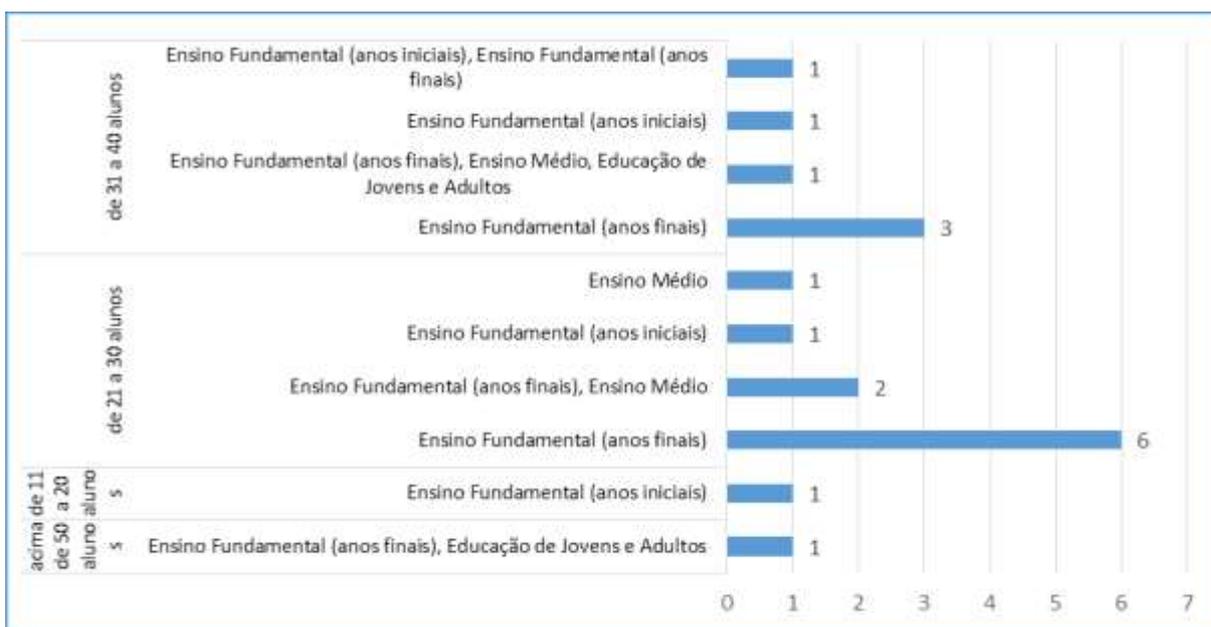


Gráfico 7 – Egressos por modalidade de ensino e média de alunos por turma em que leciona.

O Gráfico 8, reafirma o compromisso do PARFOR UEFS, especificamente quanto à oferta da primeira licenciatura a professores em exercício. Os dados mostram que 61,11% dos egressos não possuíam nenhuma licenciatura antes de iniciarem seus cursos no PARFOR. Tais dados confirmam as estatísticas da Bahia.

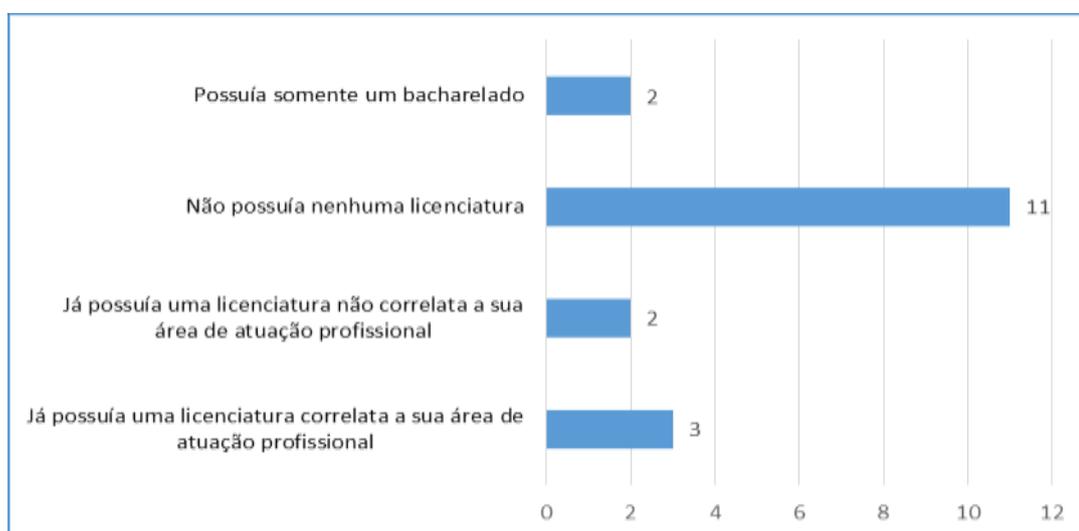


Gráfico 8 - Egressos por grau de instrução ao iniciar curso no PARFOR UEFS.

Questionados sobre os motivos que os levaram a fazer o curso, as respostas foram as mais diversas possíveis, envolvendo escolhas profissionais e também pessoais. Listam-se abaixo as mais expressivas e que contemplam a amostragem.

Egresso A: *Busca pela qualificação profissional.*

Egresso B: *Formação em área e melhoria salarial.*

Egresso C: *A necessidade de adquirir conhecimentos que contribuíssem com minha atuação docente e vida pessoal.*

Egresso D: *Me capacitar para e adquirir novos métodos para a minha vida profissional.*

Egresso E: *Crescimento profissional e realização pessoal.*

Egresso F: *Ter habilitação para atuar como Professora de Língua Portuguesa.*

Egresso G: *Não ter o nível superior.*

Egresso H: *Adquirir mais experiência e prática.*

Egresso I: *Eu trabalhava com língua portuguesa e tinha formação em pedagogia. Portanto, queria a formação na minha área de atuação.*

Egresso J: *Qualificação Profissional e interesse pela área artística de modo geral. Resumindo a vontade de adquirir, compartilhar e partilhar conhecimento.*

Egresso L: *Obter uma relação entre a prática com a teoria.*

Egresso M: *Por gostar de lecionar a disciplina Ciências.*

Egresso N: *A necessidade de novos conhecimentos para atuar melhor em sala de aula.*

Egresso O: *Cursava a licenciatura de matemática pela UNEB, tive que abandonar o curso por força maior indo para o sétimo semestre, tive a oportunidade de concluir meu curso pelo PAFOR pela UEFS.*

Egresso P: *Fato de já lecionar a disciplina, bem como a qualidade do curso na UEFS*

Egresso Q: *Pensei em fazer o curso em busca de capacitação profissional, para poder lecionar com mais segurança e preparo.*

Algumas respostas deixam transparecer, inclusive, a confiança da comunidade nos cursos ofertados pela UEFS.

Quanto ao grau de conhecimento sobre o PARFOR, 16 cursistas detinham conhecimento aprofundado ou intermediário sobre o PARFOR. Apenas 2 conheciam o Programa de forma superficial.

O bloco de questões referentes a avaliação de infraestrutura do PARFOR UEFS e seu funcionamento, foi composto por oito questões às quais foram atribuídos conceitos de acordo à percepção dos egressos e encontram-se condensadas no Quadro 09. Ao analisar os dados, percebeu-se que o quesito Biblioteca, incluindo seu acervo e empréstimos obteve destaque dentre os demais avaliados, seguido dos laboratórios de informática e dos recursos áudio visuais. Entre os itens de infraestrutura que merecem uma melhor atenção por parte da UEFS, estão: as condições das salas de aula, incluindo-se cadeiras, ventilação e iluminação, uma vez

que receberam 10 avaliações entre ruim e suficiente. O acesso à internet também apresentou sinais de fragilidade, uma vez que aproximadamente 40% dos respondentes avaliou entre ruim e suficiente.

Quadro 09 – Síntese de respostas sobre avaliação da infraestrutura do PARFOR UEFS.

Questões	Péssimo	Ruim	Suficiente	Bom	Excelente
Condições das salas de aula	1	3	9	5	0
Cadeiras confortáveis, acústica, iluminação, ventilação	1	2	8	7	0
Acesso à Biblioteca (acervo e possibilidade de empréstimos)	0	0	1	7	10
Laboratórios de informática	0	0	4	10	4
Recursos áudio visuais	0	0	4	10	4
Acesso à internet	0	4	3	7	4
Disponibilização e tempestividade dos textos e materiais didáticos	0	2	3	8	5
Condições de acessibilidade	0	1	1	13	3

Já no bloco de questões denominado “Fatores Externos”, foi avaliada a percepção dos egressos quanto à atuação da Secretaria da Educação e as respostas estão sintetizadas no Quadro 10. Nota-se que 38,88% dos egressos apontou a participação das Secretarias, sejam elas municipais ou estaduais, como ruim ou inexistente, e 33,33% como boa ou excelente. Percebe-se então uma divisão de opiniões caracterizada pela diversidade dos municípios de origem dos respondentes. Quanto à divulgação do PARFOR por parte dessas secretarias a maior parte das respostas concentrou-se entre boa, excelente com um mesmo percentual atribuído à avaliação suficiente.

Fatores que envolveram a participação das secretarias, especialmente através da disponibilização de bolsas, transportes ou auxílios em geral para viabilizar a participação dos cursistas foi avaliada como inexistente ou ruim. Essas pontuações comprovam a ausência de uma articulação por parte das secretarias bem como uma parca contrapartida por parte das mesmas, fato que se reflete na logística de deslocamento dos cursistas para frequentar o curso, também avaliado, em sua maioria, entre inexistente e suficiente. O quesito “Promoção e/ou participação de ações integradas com a UEFS para melhoria da educação básica”, também teve sua pontuação mais expressiva como ruim e também uma avaliação inexistente o que, de certa forma, sinaliza para uma maior participação da UEFS nos ambientes escolares, independente do envolvimento das secretarias de educação.

Quadro 10 - Síntese de respostas sobre avaliação de fatores externos ao PARFOR UEFS.

Questões	Inexistente	Ruim	Suficiente	Boa	Excelente
Participação da secretaria municipal e/ou estadual durante o período de realização de seu curso pelo PARFOR UEFS	3	4	5	5	1
Divulgação do programa PARFOR	0	4	7	6	1
Orientação e estímulo para inscrição na Plataforma Paulo Freire	1	5	4	6	2
Transparência e validação de inscrições na Plataforma Paulo Freire	0	3	7	4	4
Incentivo e facilitação (por parte da Secretaria da Educação e da Escola) da sua permanência no curso	3	0	6	7	2
Oferta de bolsa/ajuda de custo (auxílio pecuniário)	5	6	4	2	1
Viabilização de transporte para a Universidade	5	3	6	4	0
Logística de deslocamento para frequentar o curso	3	6	5	4	0
Promoção e/ou participação de ações integradas com a UEFS para melhoria da educação básica	1	7	6	3	1

As questões que envolveram a Avaliação da Coordenação do Curso, Corpo Docente e Secretaria do PARFOR estão sintetizadas nos quadros a seguir e buscaram avaliar a percepção dos egressos quanto à execução do PARFOR por parte da UEFS. O foco das questões se voltou à SECRETARIA e PESSOAL DE APOIO, às COORDENAÇÕES DE CURSOS frequentado pelo egresso e a seus PROFESSORES FORMADORES.

Quanto a avaliação das ações da Secretaria e do Pessoal de Apoio, o quesito comunicação, prestação de informações, bem como agilidade na resolução dos problemas e demandas as respostas variaram, em sua maioria, entre bom e muito bom, porém, a liberação de salas de aula nos horários previstos apresentou pontuações entre muito ruim e ruim, e tal fato se comprovou também na entrevista com a equipe de gestão, onde foi relatado momentos em que os cursos de graduação de oferta regular tiveram prioridade, inclusive sobre a disponibilidade de espaços.

Quadro 11 - Síntese de respostas sobre avaliação das ações da Secretaria e do Pessoal de Apoio do PARFOR UEFS.

Questões	Muito Ruim	Ruim	Médio	Bom	Muito Bom
Comunicação com os alunos	0	2	2	10	4
Prestação de informações solicitadas pelos alunos	0	1	2	11	4
Agilidade na resolução de problemas do curso	0	3	6	7	2
Atendimento a demandas dos alunos	0	2	5	9	2
Liberação de salas nos horários previstos	3	2	6	6	1

O Quadro 12 apresenta dados de avaliação das ações das Coordenações dos cursos frequentados pelos egressos e destaca-se a pontuação bastante positiva para o quesito “organização de atividades de pesquisa e/ou extensão durante o curso”. Já a avaliação do quesito que referiu-se à oferta de estágio supervisionado de forma satisfatória e sob acompanhamento obteve mais de 22% de pontuação negativa entre os respondentes, o que chama a atenção da UEFS para rever seus mecanismos de acompanhamento.

Da mesma forma, a avaliação que envolveu a adequação do calendário do PARFOR obteve pontuações baixas, porém, há de se levar em conta a particularidade de cada localidade e as dificuldades de ajuste em turmas com egressos de diversas cidades. De uma forma geral, o ajuste do calendário obteve mais de 44% de avaliação entre “muito” e “sempre”.

Quadro 12 - Síntese de respostas sobre avaliação das ações da Coordenação do Curso frequentado pelo egresso do PARFOR UEFS.

Questões	Raramente	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
Organização de atividades de pesquisa e/ou extensão durante o curso	1	2	3	8	4
Realização de atividades à distância	3	2	3	7	3
Proporcionou Estágio Supervisionado de forma satisfatória e sob acompanhamento	3	1	0	7	7
O calendário do PARFOR UEFS foi ajustado com as particularidades do calendário letivo do seu município	4	1	5	5	3

O bloco de questões referentes aos Professores Formadores dos cursos foi, de maneira geral, bem avaliado pela amostragem de egressos respondentes. Todos os quesitos foram avaliados como “satisfatório”, “bom” ou “muito bom”, e destaca-se aqui o cumprimento dos planos de ensino, a apresentação dos conteúdos e as discussões das atividades.

O estímulo à participação dos cursistas, bem como a utilização dos recursos didáticos e das metodologias de avaliação da aprendizagem foram também, em sua totalidade, avaliadas em grande parte como “bom” ou “muito bom”.

Tais dados demonstram a seriedade com que o PARFOR UEFS desenvolve suas atividades didático pedagógicas com foco na formação de qualidade de seus professores cursistas, bem como em atividades que estimulam a formação docente.

Quadro 13 - Síntese de respostas sobre avaliação dos Professores Formadores do Curso frequentado pelo egresso do PARFOR UEFS.

Questões	Muito Ruim	Ruim	Satisfatório	Bom	Muito bom
Pontualidade	0	1	5	5	7
Estímulo à participação dos alunos	0	0	4	5	9
Cumprimento do plano de ensino	0	0	1	7	10
Apresentação dos conteúdos	0	0	2	5	11
Discussão das atividades	0	0	3	5	10
Exploração/utilização de recursos didáticos	0	0	3	6	9
Metodologias de avaliação da aprendizagem utilizadas	0	1	4	4	9

O penúltimo bloco de questões, se destinou a uma avaliação geral dos cursos do PARFOR UEFS em seus aspectos didáticos e metodológicos. As perguntas e suas respostas seguem sumariadas no Quadro 14.

Observou-se que os pontos que envolveram grau de assimilação de conteúdos abordados, novos conhecimentos adquiridos, carga horária de trabalho e participação no curso e também as práticas reflexivas, foram avaliados de forma positiva pela maioria dos egressos respondentes, o que caracteriza a sinergia dos professores formadores e professores cursistas, que mesmo diante de um formato de curso compacto e denso, conseguiram extrair o melhor do processo formativo, tornando possível assim a interação entre a teoria e a prática.

A avaliação quanto à valorização da cultura regional no escopo do curso sinaliza para que haja um melhor aproveitamento das práticas locais. A metodologia de ensino e os materiais didáticos utilizados nos cursos foram pontuados de forma positiva, estando sua grande maioria entre “bom” e “muito bom”.

Além disso, o quesito que se referiu à compatibilidade da carga horária com a quantidade de disciplinas cursadas durante o curso também obteve avaliações positivas em sua maior parte, o que demonstra a capacidade de gestão do tempo dos cursistas e a adequação de suas rotinas às necessidades trazidas pelas demandas do curso.

Quadro 14 - Síntese de respostas sobre avaliação geral do Curso frequentado pelo egresso do PARFOR UEFS.

Questões	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
Seu grau de assimilação dos conteúdos abordados no curso	0	0	4	13	1
Novos conhecimentos adquiridos com o curso	0	0	2	10	6
Conciliação da carga horária de trabalho com a sua participação no curso	0	2	3	12	1

Questões	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
Volume de práticas reflexivas abordadas no curso	0	1	3	10	4
Grau de Interação teoria e prática trazida pelo curso	0	1	4	7	6
Grau de valorização à cultura regional trazida no escopo do curso	1	1	4	7	5
Questões	Muito ruim	Ruim	Médio	Bom	Muito Bom
Metodologia de ensino aplicada no curso	0	0	4	7	7
Material didático utilizado no curso	0	0	4	5	9
Compatibilidade da carga horária com a quantidade de disciplinas cursadas durante o período do curso	0	1	3	7	7

O último bloco de questões foi a auto avaliação de acordo às perspectivas e vivências dos egressos. O Quadro 15 sumaria as perguntas e respostas.

Com base nele, pode-se concluir que os cursistas se avaliaram de forma bastante positiva em diversas questões, como assiduidade, pontualidade, participação e envolvimento nas aulas, cumprimento das tarefas e participação em atividades complementares. Dessa forma, percebeu-se que esses elementos foram essenciais para o alcance dos objetivos do curso, mesmo diante das adversidades a exemplo do acúmulo de tarefas, um quesito que obteve pontuações elevadas para “muito” e “sempre”. Ademais, os egressos, em sua grande maioria, sentem-se capazes de propor mudanças em seus locais de trabalho com base nos conhecimentos adquiridos nos cursos.

Um dado que chama atenção foi a pontuação recebida pela questão “Após a participação no curso sente-se valorizado profissionalmente?”. Mais de 38% dos egressos respondeu que “raramente”, “pouco” ou “às vezes”. Tal dado demonstrou as fragilidades da carreira pouco valorizada, seja financeiramente, seja socialmente. A UEFS pode buscar mecanismos para minorar tais fragilidades, seja nas atividades didático curriculares, seja em ações externas, porém, muitas forças interferem no processo de valorização docente e na criação de um ambiente propício à formação. Segundo Mussi (2003, p. 36),

diversos fatores têm sido apontados e que contribuem para essa desvalorização docente e que interferem diretamente nas propostas de formação de professores para a Educação Básica: as políticas educacionais posta em ação, a depreciação da escola e do “saber escolar”, a falta de parceria com os familiares dos estudantes, as formas de estrutura e gestão das escolas e a própria condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas e o isolamento profissional, os planos de carreira e os baixos níveis salariais.

Quadro 15 - Síntese de respostas sobre a auto avaliação dos egressos do PARFOR UEFS.

Questões	Muito ruim	Ruim	Satisfatório	Bom	Muito bom
Assiduidade	0	0	3	1	14
Pontualidade	0	0	5	6	7
Participação e envolvimento nas aulas	0	0	1	7	10
Cumprimento das tarefas	0	0	1	9	8
Participação em atividades complementares	0	0	3	7	8
Questões	Raramente	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
Sente-se capaz de propor mudanças no seu local de trabalho, com base no que foi aprendido	0	0	2	3	13
Em razão de fatores diversos, observou o acúmulo de tarefas durante o curso	0	1	7	5	5
Após a participação no curso sente-se valorizado profissionalmente	1	3	3	5	6
O uso das novas tecnologias facilitou o processo de aprendizagem.	0	1	4	6	7

Foi ainda perguntado aos egressos, como eles avaliam, numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação, após a realização do curso. Nenhum egresso respondeu 0, 1 ou 2 e apenas 1 respondeu “3”. Os valores 4 e 5 da escala receberam 7 e 10 avaliações, respectivamente, o que comprova que quase a totalidade dos respondentes apresentaram um elevado grau de satisfação com a realização dos seus cursos. Destaque é dado para a resposta à pergunta “as atividades do curso contribuíram para a melhoria de sua prática pedagógica?”, onde, 100% dos egressos respondeu “SIM”.

Da mesma forma, Almassy et al. (2013, p. 9), também constataram, em pesquisa realizada na UFRB no ano de 2012, que, entre os professores-cursistas de três de seus cursos vinculados ao PARFOR, “93% dos participantes da pesquisa” acreditaram que “o curso atendeu às suas expectativas por formação inicial”. Os altos índices de constatação, pelos cursistas do PARFOR, de melhoria de suas atividades, nas mais diversas IES, comprovam a importância da formação que vem sendo ofertada pelas universidades públicas, sejam elas estaduais ou federais.

Uma pergunta opcional, solicitava o relato das dificuldades encontradas pelos cursistas durante a realização do curso. Algumas respostas só ratificaram as experiências já relatadas nas inúmeras turmas já ofertadas nos mais diversos lugares do país, e algumas serão aqui destacadas:

Egresso A: *“a carga horária do curso era exaustiva: manhã, tarde e noite, e ainda o deslocamento que mal chegávamos em casa, já era hora de voltar, a alimentação péssima, os intervalos curtos entre os turnos, o excesso de trabalhos pra conciliar com as 40 horas semanais, além da falta de apoio da direção da escola, da secretaria de educação, que via o nossos estudos como falta de compromisso com a escola, além de ter que arcar com as despesas do professor substituto e da logística do curso.”*

Egresso B: *“Não tinha acesso a recursos tecnológico, isso foi uma barreira que precisei superar.”*

Egresso C: *“Conciliar estudos e trabalho.”*

Egresso D: *“Trabalhar e estudar ao mesmo tempo, tendo que sair da escolar e voltar para cumprir o calendário anual, tirar dinheiro do próprio bolso para custear alimentação, o deslocamento e a pouca valorização e reconhecimento do município.”*

Egresso E: *“As dificuldades eram apenas quando existiam acúmulos de atividades, principalmente no final dos semestres. E as atividades em grupos também eram um pouquinho difíceis para organizar por conta da distância entre municípios, mas sempre dávamos um jeitinho e tudo se concretizava de forma positiva.”*

Egresso F: *“Falta de salas para a realização das aulas.”*

Egresso G: *“Em estudar os três turnos, tornando cansativo quando chegamos no noturno para assistir as aulas e a dificuldade de transporte para retornar para Cachoeira, pois a Prefeitura só disponibiliza pela manhã.”*

Egresso H: *“transporte, bolsa, contra tempo entre estar no trabalho e no curso sem redução de carga horária.”*

A questão “relate, caso queira, de que forma suas práticas profissionais foram enriquecidas depois das atividades vivenciadas no curso” trouxe em suas respostas relatos de experiência, dentre os quais, dar-se-á destaque a alguns:

Egresso A: *“Hoje tenho condições de associar teoria e prática, e de realizar um trabalho consciente e fundamentado em uma concepção pedagógica crítica.”*

Egresso B: *“Minhas aulas se tornaram mais prazerosas não só para mim como para os alunos, aprendi a usar vários recursos simples para melhorar a qualidade das minhas aulas.”*

Egresso C: *“Atualmente consigo desenvolver atividades a partir de obras e escritores da Literatura Brasileira, explorar os gêneros textuais, desenvolver avaliações contextualizadas, organização de planejamentos e atividades diversas. Me sinto uma nova profissional pós Parfor.”*

Egresso D: *“A prática de experimento e aulas lúdicas, as quais antes tinha dificuldades em aplica-las.”*

Egresso E: *“Maior segurança em trabalhar os conteúdos facilitou a possibilidade em diversificar as metodologias e realizar um trabalho mais significativo.”*

Egresso F: *“Muito do que aprendi foi importante para minha prática, pois adquiri novos conhecimentos e venho repassando para meus alunos de forma segura como antes não tinha.”*

Egresso G: *“Durante o curso, além da aprendizagem de novos recursos, foi possível também fazer uma reflexão sobre a minha prática pedagógica, pensei em tantas coisas que nunca havia parado para pensar. Esse conjunto de aprendizado e reflexão, foi um estímulo para que eu melhore cada vez mais o meu trabalho com os alunos, então isso foi muito gratificante para mim.”*

Egresso H: *“As metodologias foram modificadas, existiam coisas que eu já fazia só não sabia que possuía outros métodos facilitadores das ações desenvolvidas. O curso foi um divisor de água na minha vida profissional, inclusive nas atividades extra-classe, enriquecendo e transformando o conhecimento dos alunos e de outros profissionais da instituição de ensino que se propuseram a aprender mais. Existem duas fases em minha vida a antes do PARFOR e depois do PARFOR. Sem contar que a forma de lidar com as pessoas (estudantes) passou a ser outra, o acreditar passou a ter outra visão.”*

Os depoimentos mostraram que, mesmo com todas as dificuldades encontradas ao longo do curso, os professores cursistas puderam extrair o melhor e apoderar-se dos conhecimentos transformadores de suas carreiras.

A pergunta: “pretende dar continuidade na busca de outras formações?”, obteve apenas uma negativa. Na sequência, apenas para as respostas positivas, um último questionamento: “Que próxima formação pretende fazer?”. As respostas em sua grande maioria apontaram para o campo *stricto sensu*, seja em Mestrados ou até mesmo Doutorados. Alguns egressos, inclusive, já se encontravam cursando especializações. Abaixo seguem as respostas que, expõem anseios da comunidade e sinalizam ao ambiente acadêmico o que este ainda precisa alcançar.

Egresso A: *“Pretendo fazer uma especialização em psicomotricidade.”*

Egresso B: *“Estou fazendo pós em gestão escolar, porém pretendo fazer especializações na área de Língua Portuguesa e possivelmente um mestrado.”*

Egresso C: *“Mestrado em matemática”*

Egresso D: *“Uma pós graduação na área de educação e linguística, depois mestrado.”*

Egresso E: *“Pretendo fazer Pedagogia.”*

Egresso F: *“Um Mestrado na área de Artes Cênicas seria tudo na minha vida. Mas enquanto isso não acontece uma especialização na área de Educação é pertinente. Preferencialmente na UEFS.”*

Ao final das entrevistas e análise dos questionários, foi possível traçar um panorama real do PARFOR UEFS, com todas as suas fragilidades e oportunidades de melhoria. Percebeu-se que, a melhora dos espaços físicos para as aulas, um fator apontado por todas as

categorias entrevistadas, foi uma conquista importante para um melhor desenvolvimento das atividades com os cursistas. Além disso, o comprometimento da equipe gestora esteve presente desde a percepção dos cursistas quanto à atuação da mesma, até as falas dos entrevistados. O financiamento do programa apresentou-se como um fator que, mesmo não estando equilibrado às demandas, não se configurou como empecilho para o andamento das atividades. As entrevistas e as respostas aos questionários ratificaram o empenho que os cursistas dedicaram aos seus cursos, mesmo sem o apoio das Secretarias de Educação, fator também apontado, por todas as classes de entrevistados, como deficitário dentro do compromisso assumido pelas Prefeituras.

Algumas situações fugiram da abrangência da UEFS, a exemplo da gestão das demandas que envolvem políticas da CAPES ou das Secretarias de Educação, mas, sem dúvidas ações foram implementadas buscando otimizar a gestão do Programa e consequentemente a formação dos envolvidos direta e indiretamente nesta ação tão relevante para a escola básica e para toda a sociedade. Nesse sentido, a UEFS pode, e deve, envolver-se em mais atividades que tragam os cursistas e seus espaços de atuação para o ambiente acadêmico. O binômio teoria-prática foi alcançado e isso se fez presente, especialmente nas falas dos coordenadores de cursos, professores formadores e dos próprios egressos, os quais, conseguiram melhorar suas atividades docentes, sentindo-se mais confiantes e capacitados para as práticas em sala de aula diante da teoria apreendida e atividades desenvolvidas durante o curso.

A avaliação sistemática das práticas pedagógicas e de gestão das turmas ofertadas pelo PARFOR se constitui em uma atividade que ainda requer esforços por parte da UEFS. Além disso, a necessidade de oferta da formação continuada foi perceptível, de forma bastante clara, nas falas dos gestores do PARFOR e essa demanda foi reforçada nas respostas dos egressos aos questionários e se configura em uma ação de fundamental importância para a UEFS.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Este quarto capítulo se propõe a tecer uma visão sobre o panorama da educação e suas perspectivas, incluindo aqui o objeto primeiro desta pesquisa: o PARFOR UEFS.

De uma maneira geral, pode-se dizer que algumas ações estão sendo gestadas, com o propósito de melhorar a qualidade da educação. A exemplo disso, o documento Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional, elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE, encontra-se em discussão, porém muitos já apontam falhas como, por exemplo, a desconexão com o PNE.

O documento Pátria Educadora se propõe a sanar os problemas da educação brasileira. Nele são apontadas algumas falhas do sistema educacional e pontos críticos, porém, nem sempre as origens de tais situações são foco de ação. Questões como a reformulação dos currículos dos cursos de formação não são trazidas a contento. Na descrição do quadro atual, considerações pertinentes e realistas são feitas, porém, as soluções apontadas parecem superficiais, diante da profundidade dos problemas levantados. Uma das grandes questões referentes às expectativas que se cria das escolas e dos professores enquanto únicos responsáveis pela educação não tem respostas concretas no documento. Nele são elencadas ações como a criação de “Centros de Qualificação Avançada para professores” bem como a capacitação para os já conhecidos sistemas de bonificação, através do “estabelecimento de sistema de incentivos a escolas e a seus diretores. A premiação pelo alcance de metas de desempenho”. O texto prevê ainda a “inauguração de rede regional de Centros de Formação de Diretores”, bem como o “estabelecimento de Prova Nacional Docente para certificar os professores depois da licenciatura” (Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015). Este documento almeja ser o balizador para as ações do governo e merece ser melhor estudado, sob pena de reduzir-se a mais um plano mal projetado e fadado ao insucesso, por direcionar suas ações aos fins esperados e não se basear nos reais ambientes que compõem a vida dos professores. Os horizontes e planos precisam ser vistos e pensados aonde eles realmente acontecem e não de dentro de uma sala, por gestores sentados em suas cadeiras.

Por outro lado, as ações e planos são elaborados prevendo-se pactos, federativo ou a níveis locais, atuantes e presentes, o que, por vezes não se efetiva e compromete toda a formação/qualificação anteriormente previstas.

Também ainda em construção e sob avaliação da sociedade, encontra-se a proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNC, já prevista no PNE e que propõem-se a definir conteúdos básicos a serem ministrados no ensino das escolas. Ao ver desta pesquisadora, esboça-se uma tentativa de padronização curricular que pretende implementar qualidade de ensino, entendendo aqui esta como sinônimo de qualidade curricular. Mas o que seria um “bom currículo”? Será possível uma uniformização de currículos que respeite as diversidades dos mais diversos públicos de escolas, alunos e professores? Estariam os currículos dos cursos de formação de professores preparados para essa Base Comum? Como uniformizar os currículos sem antes promover, minimamente, uma uniformidade nas infraestruturas e no aporte de recursos das escolas? Aventa-se a possibilidade de que uma ação de unificação, traga consigo o risco de limitar as visões de futuro por “engessar” as possibilidades que as particularidades e regionalidades, tão ricas em experiências, podem oferecer.

Poder-se-ia aqui fazer uma analogia ao mercado, afirmando-se que a demanda regularia a oferta curricular, compreendendo-se a demanda como a sociedade, os alunos, professores, famílias, os anseios e caminhos que estes almejam trilhar no presente e no futuro, e então os currículos deveriam atender a estes “consumidores”. O simples fato de ser submetido sob a forma de uma consulta pública não legitimará a construção da BNC. Por outro lado, o “sucesso” de ferramentas de aferição de “qualidade” dos conteúdos apreendidos, a exemplo dos exames nacionais, precisam ter solidificadas as bases curriculares.

A criação e recriação de documentos normativos, sempre numa tentativa de resolver problemas pontuais identificados, pelos legisladores e gestores, ou expostos e reivindicados pela sociedade, demonstra a incapacidade do país de estabelecer uma política que, de fato, alcance os reais anseios dos agentes envolvidos nos ambientes educacionais. Interesses político-partidários se sobrepõem aos da coletividade e uma gestão imatura perpetua a fragilidade do sistema educacional brasileiro.

As mais diversas ações de formação de professores, configuradas como de caráter emergencial, têm registro já no início da década de 1990, seja através de atividades institucionalizadas com a criação de programas oficiais de governos em nível federal seja em nível estadual. A proposta de formação não deveria ter caráter temporário, por se tratar de um processo contínuo de aperfeiçoamento, se, o que se pretende, é qualificar os quadros de professores das redes públicas do país. Certamente que a formação inicial se concluirá, no momento em que todos os professores adquirirem a graduação esperada, contando-se, para isso, com a efetiva formação dos que ainda a buscam, dos que em algum momento já a

iniciaram porém, condições diversas fizeram com que estes evadissem ou fossem reprovados, ou quando o último professor sem formação não mais estiver em atividade.

Para o PNE, este cenário se materializará, porém, levando-se em consideração os dados da Tabela 37, observa-se que, no período de 2009 a 2014, a quantidade de professores desvinculados foi superior ao número de formados. Desta forma, é necessária uma análise mais aprofundada deste quadro, bem como a tomada de ações corretivas, para que as metas do PNE não se tornem irreais: a educação e os professores não podem esperar ainda mais.

Tabela 37 - Matriculados no PARFOR por Esfera Administrativa e situação de matrícula – 2009 a 2014.

EA	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Transferidos	Formados	Matriculados	%
Federal	5.372	28	871	4	5.330	41.749	53,59%
Estadual	7.746	28	40	0	6.217	32.682	40,07%
Municipal	115	0	20	0	50	272	0,45%
Privadas	1.574	7	143	1	506	4357	5,89%
Total	14.807	63	1.074	5	12.103	79.060	100,00%

Fonte: Relatório DEB 2009, 2014.

A UEFS, através dos seus programas de formação de professores em exercício tem, sem dúvidas, contribuído para minorar as desigualdades educacionais no estado da Bahia, especialmente nos municípios onde atuou ofertando turmas locais e atualmente através da sua oferta na sede, a profissionais do magistério dos diversos municípios do seu entorno. Dificuldades foram apontadas tanto nas falas dos entrevistados como na resposta aos questionários dos egressos beneficiários do PARFOR UEFS.

Os esforços da gestão para um melhor aproveitamento dos recursos e das oportunidades que surgiram ao longo da trajetória do plano até aqui, demonstram um amadurecimento nas ações de condução e busca de aprimoramento em gerir interesses públicos. A demanda por novas turmas, seja em Feira de Santana seja em Lençóis, só ratificam a credibilidade dos cursos da UEFS e a busca dos profissionais do magistério em aperfeiçoarem, a cada dia, suas práticas pedagógicas, baseadas nos conhecimentos teóricos e também práticos que o ambiente acadêmico proporciona.

Algumas necessidades apontadas ainda não foram melhor adequadas, a exemplo das aulas aos sábados, em função do formato do curso, mas, esta não é uma problemática que ocorra apenas na UEFS. Além disso, alguns ajustes internos necessitam ser feitos para se obter um melhor aproveitamento na tramitação dos processos burocráticos do PARFOR internamente à UEFS.

Externamente, outras questões foram apontadas. Em 2015 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A nova Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação/MEC, considera a docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos”, e o currículo como “o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando”. Com base no parágrafo 2º desta Resolução as IES deverão projetar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica pautada nas Diretrizes curriculares nacionais, aos padrões de qualidade do SINAES, “manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (BRASIL. MEC, 2015).

Ciente disto e diante da necessidade de atender à referida Resolução que, em seu Capítulo V trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, e prevê a duração mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, a UEFS e a Coordenação Geral do Programa de Formação de Professores têm uma tarefa de grande relevância, não apenas em cumprimento à lei, mas, principalmente, na busca de melhorar os currículos de cursos que ainda não atendam a estas especificações, proporcionando, acima de tudo, uma formação mais completa aos futuros cursistas do PARFOR.

No campo da formação dos profissionais da educação, um outro grande desafio é a meta 16, que prevê a formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. É necessário avançar na formação inicial para que a formação continuada seja alcançada de forma plena, e aqui, novamente as universidades desempenham um papel muito importante.

Para além do plano político-ideológico, a tarefa é que professores, pais e alunos busquem, conjuntamente, implementem ações educativas, a nível local, respeitando as suas peculiaridades, não perdendo de vista a qualidade da educação.

O estudo trouxe um crescimento pessoal incalculável à pesquisadora durante todas as leituras dos autores e pesquisadores do tema e, particularmente, durante as entrevistas, quando as teorias puderam ser descobertas na prática dos entrevistados e respondentes.

Além do impacto pessoal, a lista de ações e a proposta de confecção de um plano de ação contidas no último capítulo são mais uma contribuição para que a UEFS, bem como outras universidades onde o PARFOR também se desenvolve, possa inquietar ainda mais seus gestores na busca de melhorias das suas ações, não perdendo o foco na gestão transparente e na escuta dos anseios da sociedade, da comunidade acadêmica e dos profissionais do magistério da Educação Básica.

A pesquisa não se encerra em si. Lacunas foram apontadas, uma vez que a Educação é uma eterna construção e por não se caracterizar em nosso país como um projeto de Estado, torna-se ainda mais vulnerável e ao sabor dos ventos partidários que norteiam a nação em seus momentos mais diversos.

Certamente que questões importantes como a avaliação, de forma aprofundada e devida e o real aprendizado dos professores cursistas, não se desenvolveu neste estudo, por ter este o foco na área administrativa e de gestão, no entanto, as considerações aqui feitas, contribuem de forma singela na formação de um pensamento crítico propositivo e que busca a melhoria da formação de docentes em exercício.

Fundamental se faz que os conhecimentos produzidos na área de gestão e de formação de professores da educação básica, produzidos nas academias, extrapolem seus muros e tenham reflexos na formação de políticas educacionais.

CAPÍTULO 5

PROPOSTA DE AÇÕES PARA PLANO DE AÇÃO DE APRIMORAMENTO DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DO PARFOR UEFS.

A ideia de sistema que permeou esta pesquisa não será aqui esquecida. A participação e as ações dos entes externos à UEFS, sem dúvidas, impactam em algumas das metas que se encontram neste escopo para confecção de plano de ação. Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 247),

se não houver aderência das práticas de formação continuada às políticas próprias dos estados e municípios, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes e a sustentação dos ganhos adquiridos pela formação, que dependem, em grande parte, da continuidade das trocas e das alternativas ensaiadas na dimensão coletiva do trabalho na escola.

O cenário atual aponta para cortes no orçamento da educação e nos programas especiais. Também não se pode esquecer das parcerias nem sempre efetivas com os municípios, que são essenciais para a efetivação do PARFOR, porém, ajustes podem ser feitos sem a interferência direta dos fatores externos, levando-se em consideração as forças e oportunidades do Programa, seus dirigentes, alunos e da UEFS.

Os roteiros de entrevistas e questionários foram instrumentos importantes na obtenção de informações que, em sua grande parte estavam guardadas nas vivências dos participantes do PARFOR UEFS e se tornaram norteadores na busca por informações que por vezes não constam em relatórios.

A pesquisa, ao seu final, pôde concluir que os gestores do PARFOR UEFS acreditam no plano, mesmo que o seu formato ainda não seja o mais adequado e envidam esforços no sentido de aprimorá-lo e torná-lo numa oportunidade cada vez melhor para os que por ele procuram e depositam seus sonhos e expectativas. Foi possível perceber também que, com todos os percalços, os egressos alcançaram seus objetivos formativos e aprimoraram suas práticas pedagógicas.

Após analisar as dificuldades e oportunidades com base nas entrevistas e questionários, este estudo se propôs, também, a elaborar um escopo para plano de ação, através do elenco de metas e ações, objetivando ajudar os gestores nas suas tomadas de decisão e buscando mitigar os efeitos negativos diagnosticados pelos principais envolvidos e que atuam na execução do

PARFOR UEFS. Porém, antes mesmo de propor ações a serem desenvolvidas, este escopo tem em seu propósito, intensificar discussões, dentro e fora do grupo de gestores, para que o PARFOR UEFS esteja em debate e buscando melhorias em suas ações.

A metodologia para criação do referido escopo, assim como os trabalhos de planejamento desenvolvidos na experiência administrativa desta pesquisadora, presume o avanço por etapas e baseia-se, fundamentalmente na percepção das demandas e dificuldades apontadas pelos atores diretamente ligados aos processos. Desta forma, a definição dos problemas pôde ser feita através das entrevistas com a equipe de gestão e professores do Programa e a aplicação de questionários aos egressos completou e reforçou alguns pontos fracos já sinalizados pelos gestores, porém, nada impede que ainda outros atores dentro do processo estudado, sejam eles da comunidade acadêmica ou membros externos, também sejam ouvidos. O importante é que todos que estejam ligados ao PARFOR precisam ter acesso às proposições para que possam, avaliar, discutir e propor ideias, em reuniões temáticas ou grupos focais, em espaços, físicos ou virtuais, criados com esse intuito.

Finalmente, com base nas ações apontadas pelos envolvidos, as etapas de priorização de ações apontadas, passo importante por se tratar de uma grande quantidade de itens listados como necessários, bem como a definição dos prazos e responsáveis por cada uma delas, poderá ser feita a critério da Coordenação do PARFOR UEFS e também da PROGRAD. Para a etapa de priorização, várias ferramentas podem ser utilizadas. Sugere-se a matriz de priorização BASICO, um acrônimo para Benefício, Abrangência, Satisfação do cliente interno, Investimento requerido, Cliente (satisfação do cliente externo) e Operacionalidade, por ser simples e de fácil aplicação. O BASICO é uma metodologia que prioriza alternativas com base na relação custo \times benefício \times exequibilidade. Nela são levados em conta os benefícios para a organização, a abrangência de pessoas que serão beneficiadas, a satisfação que esta ação trará aos agentes internos da instituição, os investimentos que serão necessários para a implementação das ações escolhidas, os benefícios para os atores externos à instituição e a operacionalidade da ação escolhida, ou seja, o grau de dificuldade para sua implementação a exemplo de tecnologias, resistências internas, dentre outros.

A cada meta listada deverão ser atribuídos valores que variam de 1 a 5 para os quesitos avaliados no BASICO. Aos fatores B, A, S, C e O os critérios são avaliados como positivos de forma crescente e para o fator I (investimento), os valores são atribuídos de forma decrescente quanto à importância, desta forma, quanto maior for o investimento envolvido na ação, menor será a pontuação para o quesito I. Uma planilha poderá auxiliar na construção do

ranking das metas escolhidas que serão avaliadas. Nesta etapa também é importante a participação de todos os interessados nas discussões e tomadas de decisões, fazendo com que sejam assim ouvidos e envolvidos os responsáveis pelos processos de gestão e suas melhorias.

Após a etapa de priorização, definição de responsáveis e seus respectivos prazos para cumprimento das ações, o acompanhamento das metas e seus avanços precisa ser feito, buscando atingir os objetivos determinados e a execução de todas as metas eleitas no plano.

Como suporte para a confecção deste escopo, foi também observado o PPI 2011-2015 da UEFS, elaborado pela PROGRAD. O PPI se configura em uma grande fonte de diretrizes e ações para a Graduação da UEFS, seja ela da oferta regular ou especial.

Desta forma, guiando-se pelos instrumentos maiores que direcionam as ações de formação da UEFS, no que se refere a Consolidação do Programa Especial para a Formação de Professores em Serviço – ProForma/PARFOR, a diretriz 9 do referido Plano Pedagógico apresenta-se com o objetivo de: “Aperfeiçoar o ProForma, dotando-o de condições acadêmicas capazes de promover a melhoria da oferta da formação inicial e implantar a formação continuada de professores da educação básica”. Para isso, elenca as seguintes metas e ações, às quais serão feitas algumas considerações:

META	AÇÃO
<p>9.1 Articular novas ofertas de formação inicial e continuada de professores da educação básica através do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF-BA e PARFOR).</p> <p><i>A meta vem sendo cumprida, a manutenção da ação deve ser buscada e incrementada.</i></p>	<p>Planejamento da oferta de cursos de formação inicial e continuada para o período 2011- 2015 (ProForma/PARFOR), e articulação da oferta na Plataforma Freire.</p> <p>Participação dos representantes da UEFS nas reuniões do FORPROF-BA.</p>
<p>9.2 Formalizar a adesão da UEFS à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.</p> <p><i>Importante passo para fortalecimento das ações do PARFOR UEFS</i></p>	
<p>9.3 Criar e regulamentar o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UEFS.</p> <p><i>O Comitê já funciona na prática, a necessidade da publicação da sua regulamentação foi apontada em entrevista com a coordenação geral do PARFOR e Pró Reitoria de Graduação. Tal regulamentação reforça a importância do PARFOR na UEFS.</i></p>	<p>Institucionalização do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UEFS pelo CONSEPE.</p>

META	AÇÃO
<p>9.4 Ampliar a oferta de formação inicial de professores da educação básica, a partir de princípios que assegurem a articulação entre teoria e prática.</p> <p><i>A articulação já existe e a sua busca deve ser mantida, sempre.</i></p>	
<p>9.5 Propor formação continuada, buscando garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mediante a oferta de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização;</p> <p><i>Apontado como anseio da maioria dos egressos respondentes ao questionário de pesquisa e também sinalizado pelos entrevistados responsáveis pela gestão do PARFOR, a oferta continuada é uma das metas que mais se destaca.</i></p>	<p>Implantação de cursos de formação continuada para professores egressos do ProForma.</p>
<p>9.6 Regulamentar o Programa de Bolsa Monitoria no âmbito do ProForma.</p> <p><i>Certamente que a ação bem sucedida de monitoria, já vivenciada no ProForma SEC, aplicada ao PARFOR, com recursos da UEFS, se caracterizou em um aprendizado organizacional e deve ser institucionalizada.</i></p>	
<p>9.7 Estabelecer parcerias com os governos municipal, estadual e federal que visem melhorar as condições de formação do professor não-licenciado no sistema público de ensino básico.</p> <p><i>Intensificar ações que já são realizadas e implementar novos mecanismos para que as parcerias sejam cada vez mais efetivas.</i></p>	<p>Elaboração de Termo de Compromisso com os municípios que assegure contrapartida institucional, de modo a viabilizar a permanência dos alunos nos cursos oferecidos.</p>
<p>9.8 Capacitar os professores formadores para atuação nos cursos do ProForma, frente à sua natureza/especificidade.</p> <p><i>Esta meta precisa se melhor desenvolvida.</i></p>	
<p>9.9 Garantir articulações entre os cursos de oferta especial e os cursos regulares de licenciatura da UEFS, viabilizando troca de experiências.</p> <p><i>Além da monitoria, outras formas de interação podem ser pensadas, buscando articular e integrar os cursos de licenciaturas, sejam eles regulares ou especiais.</i></p>	<p>Integração acadêmica entre os cursos de licenciatura da oferta especial e os cursos de licenciatura da oferta regular;</p>
<p>9.10 Criar mecanismos que favoreçam a participação do ProForma em programas institucionais de formação profissional.</p> <p><i>Meta de grande relevância e que precisa ser institucionalizada.</i></p>	<p>Definição de normas que favoreçam a participação de professores-cursistas nos programas institucionais (programas de iniciação científica, de extensão, de educação tutorial, entre outros).</p>

META	AÇÃO
<p>9.11 Implantar cursos de licenciatura nos Campi Avançados de Santo Amaro e Lençóis.</p>	<p><i>O Campus Avançado de Santo Amaro já não pertence mais à UEFS. Lençóis oferta turmas do PARFOR. Ações de melhoria podem ser desenvolvidas para que o campus da Chapada Diamantina possa ampliar a sua oferta.</i></p>
<p>9.12 Firmar parcerias com outras universidades participantes de programas de formação de professores para socialização de experiências.</p>	<p><i>A parceria é sempre importante, especialmente em uma proposta tão vasta de experiências e enriquecedora como o PARFOR. A troca de experiências se caracteriza como um grande aprendizado para todos os envolvidos e as melhorias podem ser compartilhadas.</i></p>
<p>9.13 Implementar processos de (auto)avaliação do Programa e dos cursos de licenciatura do ProForma.</p>	<p>Criação de comissão permanente de avaliação do ProForma e dos cursos ofertados.</p> <p><i>Necessidade também apontada pelos gestores. Conforme entrevista, a Coordenação Geral pode também apropriar-se de informações já coletadas em entrevistas anteriores, através da sistematização e análise de tais dados. Considera-se fundamental a realização de avaliações durante a realização dos cursos e não apenas ao seu final. O processo de avaliação deve ser constante e se caracterizar como elemento para a política institucional e tomadas de decisões. Nestes processos, a avaliação de todos os atores é importante. A avaliação 360° comumente citada na literatura de administração pode ser utilizada, uma vez que o ambiente acadêmico configura-se em um local propositivo e fecundo a sugestões, e composto por atores com maturidade e visão crítica suficientes para o sucesso de processo avaliativo com tal profundidade.</i></p>
<p>9.14 Criar núcleos de apoio, na UEFS, para implantação de programas/projetos pedagógicos junto às escolas dos professores cursistas.</p>	<p>Assessoramento às escolas-sede dos professores-cursistas na elaboração e implantação de programas/projetos pedagógicos;</p> <p><i>O estreitamento das relações da UEFS com as escolas de atuação dos cursistas também foi um ponto levantado nas entrevistas e de grande relevância.</i></p>
<p>9.15 Regulamentar o Comitê de Assessoramento ao ProForma no âmbito da UEFS.</p>	<p>Operacionalização do Comitê de Assessoramento ao ProForma;</p> <p><i>A relevância do Comitê de Assessoramento fora relatada em entrevista realizada. A regulamentação fortalecerá, ainda mais, a sua atuação nos mais diversos espaços acadêmicos.</i></p>

META	AÇÃO
<p>9.16 Divulgar as ações do ProForma.</p> <p><i>Além disso buscar parceria com os setores internos (Assessoria de Comunicação e TV Olhos d'Água) e também fortalecer o laço com as prefeituras e escolas, criando assim uma rede de divulgação das ações do PARFOR UEFS.</i></p>	<p>Criação e alimentação da home page do ProForma/PARFOR no site da Prograd e elaboração de outros materiais informativos.</p>

<p>Encontram-se ainda do PPI, duas outras ações não ligadas diretamente a nenhuma meta, mas que são igualmente relevantes para o programa de uma forma geral, são elas:</p>	
<p>Promoção de eventos destinados à discussão e socialização de experiências formativas, envolvendo várias temáticas, como currículo, práticas pedagógicas, avaliação de aprendizagem, políticas públicas de formação de professores em exercício, entre outras.</p>	<p>Adequação da infraestrutura institucional para o atendimento das demandas didáticas e de gestão do ProForma.</p>
<p><i>Reconhece-se que a promoção de eventos demanda recursos materiais e humanos, porém, o alcance de tais ações é sempre maior que os esforços empreendidos desde o seu processo de divulgação até as mudanças que os novos saberes trazem. Desta forma, os eventos devem envolver tanto a comunidade acadêmica quanto externa, bem como ir ao encontro desta em outros espaços de reflexão e constituir-se em parte integrante do calendário acadêmico, assim como alguns eventos de extensão que já são institucionalizados.</i></p>	<p><i>O Programa possui atualmente sede própria e duas salas exclusivas para as atividades acadêmicas. Segundo a Coordenação, não é considerado ainda o ideal, sendo assim, novas ações podem ser desenvolvidas buscando ampliação dos espaços físicos do Programa.</i></p>

Além das metas e ações retiradas do PPI 2011-2015 e apontadas acima, ainda com base nas entrevistas e respostas aos questionários, pode-se apontar algumas outras possibilidades de ações, quais sejam:

- Trazer para o ambiente acadêmico a experiência prática dos cursistas e propor mecanismos de fomento à produção acadêmica;
- Acompanhar de forma sistematizada as ações e resultados dos estágios dos cursistas;
- Aumentar o diálogo com outros programas de formação da UEFS;

- Ampliar ações de divulgação do PARFOR/UEFS;
- Criar mecanismos de acompanhamento das atividades dos docentes formadores;
- Incentivar os professores cursistas a discutirem seus contextos e práticas dentro de suas escolas através de atividades que envolvam a comunidade;
- Incentivar os professores cursistas a elaboração/reelaboração do projeto pedagógico individual e coletivo e envolve-los na discussão permanente de suas práticas;
- Criar redes e fóruns estimulando a participação dos cursistas, buscando a solução de problemas identificados pelos mesmos, dentro e fora da UEFS;
- Estimular a criação de grupos de estudo e oficinas específicas, buscando não só suprir as lacunas e revisar os conteúdos básicos, mas, para além do teor previsto pelas ementas, explorar novas áreas de conhecimento e vivenciar a interdisciplinaridade dos conteúdos;
- Ampliar a equipe do Programa;
- Fortalecer as atividades de estágio supervisionado dos professores cursistas, reforçando nestes o espírito da docência e também da pesquisa;
- Propor ações, junto aos governos e órgãos de classe, para a valorização da carreira do magistério da educação básica;
- Propor ações para redução da resistência e valorização do corpo docente para o Plano;
- Criar mecanismos de incentivo à participação dos docentes da UEFS no PARFOR através de ações de compensação de atividades acadêmicas e encargos docentes;
- Intensificar, no escopo dos cursos, o desenvolvimento de atividades que valorizem a cultura regional;
- Criar um observatório do PARFOR UEFS;
- Propor, juntamente com as outras IES públicas da Bahia que também ofertam o PARFOR, ações conjuntas buscando apoio das prefeituras na garantia dos acordos de cooperação firmados pelas mesmas;
- Adaptar os currículos das ofertas do PARFOR diante das necessidades atuais dos professores, em seus contextos formativos e laborais;
- Fortalecer a ampliar as ações do Comitê Gestor do PARFOR/UEFS;
- Aderir à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Tanto para as metas já elencadas no PPI 2011-2015, que já apresentam ações, quanto para as demais sugeridas, poderão ser listadas uma ou mais ações as quais deverão estar estruturadas de modo a assegurar o alcance do objetivo à qual está atrelada.

Um ponto apontado em entrevista e de grande relevância e impacto, por se configurar em um fator restritivo interno, é a cultura acadêmica que existe em parte de professores da instituição, que vêem o PARFOR como não necessário.

Segundo Hall (1978, p.80) “a cultura possui três características: ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos”.

Em seu artigo “O declínio da liberdade acadêmica - a crise não é a que vem de fora mas a que vem de dentro”, Arnaldo Rodrigues (1979, p. 50) conclui que:

a conseqüência óbvia e inexorável da politização do saber é o debate apaixonado ao invés do objetivo, os extremismos emocionais ao invés da consideração racional do tema em debate, a polarização de posições em detrimento de um diálogo sadio, respeitoso e produtivo e, em última instância, o desaparecimento da liberdade de falar, ser ouvido e discutido a não ser que a posição externada seja consoante com a postura ideológica da maioria mais ativa.

É necessário criar na Instituição, mecanismos que favoreçam e qualifiquem o discurso sobre a real importância do PARFOR, sem dúvidas, um trabalho progressivo e que requer tempo, mas os debates precisam ocorrer e devem envolver toda a comunidade.

Após as leituras e concluída a pesquisa, esta pesquisadora acredita ser indiscutível os benefícios e aprendizados trazidos pelo PARFOR. Certamente que este não é o melhor formato para cursos de tamanha importância e as condições em que as turmas aconteceram, não só no PARFOR UEFS como em muitas pelo Brasil, não são as ideais, e por isso muito ainda há que ser feito, porém, negar o direito à formação não é o papel das Universidades.

A inserção do Programa e de suas atividades no calendário acadêmico são ações embrionárias que poderão iniciar/reiniciar discussões a respeito da visão do Programa na UEFS, reforçar o seu alcance e efeitos benéficos, fortalecendo assim a perspectiva de que os cursos ofertados pelo PARFOR são cursos importantes e de graduação e formação tanto quanto os cursos da oferta regular.

Ainda com base nas entrevistas e vislumbrando além da formação inicial, a meta de criar mecanismos e implantar a formação continuada na UEFS mostrou-se latente em todos os atores que fizeram parte desta pesquisa. O Plano Estadual de Educação da Bahia 2015-2025, ainda em minuta, em seu tópico que trata “Da Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores” apresenta na Meta 16: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores

da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE” e ainda, “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BAHIA, 2015). Está posto assim mais um grande desafio, especialmente, às Universidades públicas.

Conforme Saviani (2009, p. 82) “como vítima do instrucionismo, o professor apenas instruído segue apenas instruindo. Esta lacuna compromete o projeto pedagógico coletivo, que não se efetiva, pois não existem os projetos pedagógicos individuais.” Diante disso e de acordo com sua missão de produzir e difundir o conhecimento em busca do desenvolvimento regional e nacional, a UEFS precisa fazer com que o professor (cursista ou formador) pense, repense e continue pensando, agindo, formando e se formando a cada dia em um profissional e pessoa mais ética, mais política, mais atuante, melhor para si e para a comunidade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

ALMASSY, R.C.B.; ALMASSY JUNIOR, A.A; SILVA, N. ; LIMA, T.P. P. **O Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB): Um caleidoscópio de olhares.** In XIII Colóquio de Gestão Universitária em Américas, Buenos Aires, 2013

_____. **Política de formação de professores em exercício e interlocução com a Docência Universitária: Contribuições ao PARFOR/UFRB/Brasil.** In XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina, 2014. ISBN: 978-85-68618-00-4

ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999

ARAGÃO, José Wellington de; BARRETO, Sonia Silva; COSTA, Jean Mário; NETA, Maria Adelina Heine Mendes. O FUNDEF e o FUNDEB no contexto da reforma do Estado Brasileiro. In: _____. **Desafios da gestão escolar: contribuições para o debate no contexto da Universidade Federal da Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2014. cap. 11, p. 163-172.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos - **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado e BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2909/2038>>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

BAHIA, CEE – Conselho Estadual de Educação, Resolução CEE Nº 57, de 22 de julho de 2003. **Dispõe sobre Programas de Formação em Serviço de Professores para a Educação Básica, realizados em caráter temporário, por Universidades do Sistema Estadual de Ensino, para atender às disposições da Lei 9394/1996.** Bahia, 2003a. Conselhos Estadual de Educação, Bahia.

_____. Decreto nº 8.523 de 14 de maio de 2003. Institui o Programa de Formação para Professores e dá outras providências. Bahia, 2003b. **Diário Oficial do Estado**, Bahia. Disponível em <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em 04 de maio de 2015.

_____. Decreto nº 11.455, de 05 de março de 2009. Institui o Novo Programa de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado, Bahia** 2009. Disponível em <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em 13 de março de 2015.

_____. Fórum Estadual de Educação. **Minuta Plano Estadual de Educação 2015 – 2025**. Bahia, 2015. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/planoestadual_fee. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Anuário Estatístico de Educação 2010 – Salvador**, 2013. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/anuario-estatistico>>. Acesso em: 17 de julho de 2015.

_____. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. **Relatório de Resultados 2013 – Bahia**, 2013. 53 p.

_____. Secretaria de Cultura da Bahia. **Conferência Territorial de Cultura Portal do Sertão**. 2013. [Folheto]. 39 p. Salvador. Disponível em <https://conferenciadecultura.files.wordpress.com/2013/07/cartilha_portal_sertao1web.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2015.

BRASIL. Constituição 1967. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm

_____. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**: Casa Civil da Presidência da República. Brasília, 2006a Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Brasília/DF, 2007. **Diário Oficial da União**: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. 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: Casa Civil da Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 03 de junho de 2015.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em

_____. Lei nº 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 31 de jul. 2015.

_____. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília 2006b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>. Acesso em: 25 de abril de 2015.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 03 de abril de 2015.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

_____. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília 2009b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília 2009c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm>. Acesso em 15 de julho de 2015.

_____. Lei 12.863 de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art8>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

_____. Lei nº 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 30 de jul. 2015.

_____. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995
Disponível em:
<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 8/2010 - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. RELATOR: Mozart Neves Ramos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em 29 de jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 213, de 2 de março de 2011**. Aprova a Resolução nº 5, de 22 de fevereiro de 2011, da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000213&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº. 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília 2009b. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>>. Acesso em 06 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf >. Acesso em: 06 de junho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 de agosto de 2015

_____. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**/MEC/SESu.- Brasília: SESu, 1994. 111p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: Edufba, 2009. 272 p.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2ª Edição – Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. 3ª Edição - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAFT, Richard L. **Administração** [tradução Robert Brian Taylor] – São Paulo: Thompson Learning, 2007.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: a revolução da administração**; tradução de Clave Comunicações e Recursos Humanos – Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento** – 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa: Produção de sentidos com valor de formação**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 193-207, mar. 2008.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014** - Volume I – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

_____. Volume II – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

_____. **Relatório de Gestão PARFOR 2009-2013**. DEB. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

DOURADO, Luiz. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em 18 de julho de 2015

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender? Fundamentos, práticas e políticas** - São Paulo: Editora UNESP, 2009

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010 - Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e

segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE. – MEC. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000013&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> . Acesso em: 04 de agosto de 2015.

FRANTZ, Walter. O Processo de Construção de um novo modelo de Universidade: A Universidade Comunitária. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.) **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 7. Brasília: INEP, 2005. 327p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GANDINI, Raquel. Características patrimonialistas do Estado brasileiro: anotações para estudos de política educacional - **RBPAE** – v.24, n.2, p. 197-213, mai./ago. 2008 – Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19250/11173>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas - **Revista USP**, São Paulo: n. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014. Disponível em < <http://www.usp.br/revistausp/100/BERNADETTE.pdf>> Acesso em 04 de julho de 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, Unesco, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. São Paulo: Atlas, 1991

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 171 p.

HALL, R. H. Organizações: estruturas e processos. Rio de Janeiro: PrenticeHall do Brasil, 1978.

IBGE. **Estatísticas do IDEB 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planalhas-para-download>. Acesso em: 20 setembro 2015.

INEP. **Censo da Educação Superior: Resumo Técnico – 2010**. Brasília: O Instituto 2010. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

_____. **Censo da Educação Superior: Resumo Técnico - 2012**. Brasília: O Instituto 2014. 133 p.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2012: Resumo Técnico**. Brasília: O Instituto 2013. 41 p. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, O Instituto 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 01 de agosto de 2015.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.192-202, 2004.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública** – Maceió: EDUFAL, 2012. 244p.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, 87, JULHO 2010.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes. Estruturas em cinco configurações**. Tradução Cyro Bernardes. São Paulo: Atlas, 1995.

MORORÓ, Leila Pio. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia - **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores - Livro 2.

MUSSI, Amali de Angelis. “*A formação do Professor para atuação na educação básica: diálogos acerca das propostas formativas na perspectiva da profissionalidade docente.*” em **Formação de professores: política, saberes e práticas**, /organizadoras, Susana Couto Pimentel, Adriana Lourenço Lopes, Leila Damiana Almeida dos Santos Souza ... [et al.] Feira de Santana, Shekinah, 2003

NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-9788579830044-14.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2015.

NETO, Manoel de Almeida. Desigualdades Educacionais & Pobreza. Murilo Fabel, Xavier Rambla, Bruno Lazzarotti e Carla Bronzo, organizadores. **“A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior no Brasil”**, Belo Horizonte: PUC Minas, 2013 (p.49-66)

NEVES, Erivaldo Fagundes. **A ação do Governo do Estado no processo de interiorização do ensino superior na Bahia**. Sitientibus, Feira de Santana, 4(7): 113-119, 1987

OLIVEIRA, Adão. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação) – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em 28 de agosto de 2015.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1, p. 957-971. Disponível em <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/10/o-professor-como-trabalhador.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010. 270 p.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. Educação Pública Antes da Independência. PALMA FILHO, J. C. (organizador) **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.**. São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves; FERNANDES, Preciosa. **Formação de professores em serviço no Brasil: Significações de um discurso**. In: XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 2011. Porto. Atas. Porto: Universidade do Porto, 2011. p. 243-247. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61980>>. Acesso em: 25 julho de 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2010. 279 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação Brasileira. Estrutura e Sistema**. – 11ª edição revista. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Educação básica no Brasil - Expansão e qualidade - Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 22 de novembro de 2015

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias: Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2015.

UNICEF, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

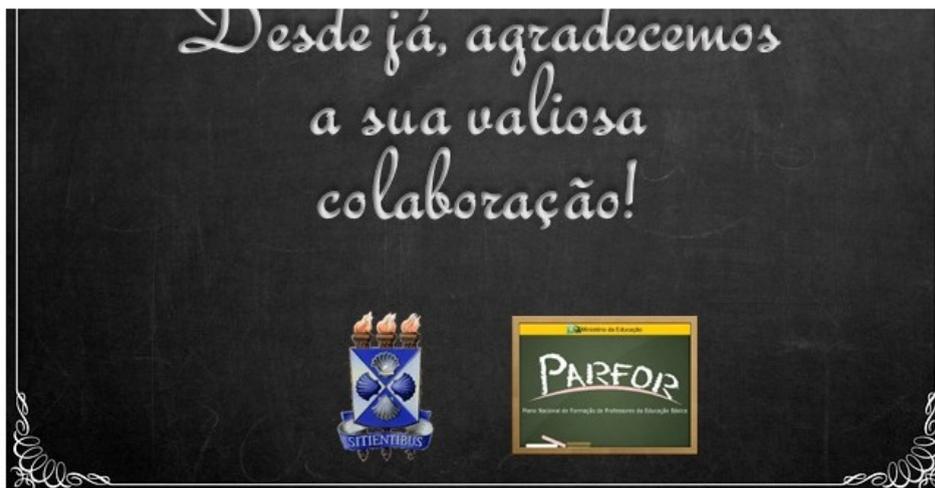
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2015**. Feira de Santana: UEFS, 2013

_____. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI/UEFS – Políticas de ensino de graduação 2011-2015 – UEFS**, 2015.

_____. **Relatório de Atividades 2013**. Feira de Santana: UEFS, 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2007-2011**. Feira de Santana: UEFS, 2013.

_____. **Relatório Final - Atividades do Programa de Formação para Professores de 5ª a 8ª séries e ensino médio – Modalidade Presencial 1ª Etapa**. Feira de Santana: UEFS, 2007. Não publicado.



1. **Termo de concordância ***

Marcar apenas uma oval.

- Estou ciente e aceito participar da Pesquisa
- Não aceito participar da Pesquisa

Informações Gerais

2. **1. Sexo ***

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

3. **2. Idade ***

Marcar apenas uma oval.

- Até 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- de 51 a 60 anos
- mais de 61 anos

4. **3. Município de atuação ***

Marcar apenas uma oval.

- Água Fria
- Amélia Rodrigues
- Antonio Cardoso
- Baixa Grande
- Bravo
- Candeal
- Cachoeira
- Conceição do Jacuípe
- Conceicao da Feira
- Coração de Maria
- Cruz das Almas
- Euclides da Cunha
- Feira de Santana
- Ipirá
- Ipecaetá
- Irará
- Monte Santo
- Oliveira dos Campinhos
- Ouriçangas
- Pintadas
- Rafael Jambeiro
- Riachão do Jacuípe
- Santa Bárbara
- Santanópolis
- Santo Amaro
- São Felix
- Serra Preta
- São Gonçalo dos Campos
- Tanquinho
- Teodoro Sampaio
- Terra Nova
- Ubaira
- Valença

5. **4. Esfera de atuação profissional como professor: ***

Marcar apenas uma oval.

- Estadual
- Municipal

6. **5. Vínculo Profissional ***

Marcar apenas uma oval.

- Contrato por tempo determinado
- Efetivo

7. **6. Tempo de atividade docente em anos ***

Marcar apenas uma oval.

- Até 3 anos
- de 4 a 7 anos
- de 8 a 11 anos
- de 12 a 18 anos
- de 19 a 22 anos
- mais de 23 anos

8. **7. Curso concluído pelo PARFOR ***

Marcar apenas uma oval.

- Artes
- Ciências Biológicas
- Educação Física
- Letras com Inglês
- Letras Vernáculas
- Matemática

9. **8. Ano de conclusão do Curso ***

.....

10. **9. Em quantas escolas trabalha ***

Marcar apenas uma oval.

- Uma
- Duas
- Três ou mais

11. **10. Faixa salarial**

Questão não obrigatória

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 7 salários mínimos
- Acima de 7 salários mínimos

12. **11. Junto a que nível/modalidade de ensino atua? ***

Marque todas que se aplicam.

- Educação infantil
- Ensino Fundamental (anos iniciais - 1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental (anos finais – 6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos

13. **12. Média de alunos por turma em que leciona ***

Marcar apenas uma oval.

- até 10 alunos
- de 11 a 20 alunos
- de 21 a 30 alunos
- de 31 a 40 alunos
- acima de 50 alunos

14. **13. O que o(a) motivou a fazer o curso? ***

.....

.....

.....

.....

.....

15. **14. Quando ingressou no curso: ***

Indique aqui o seu grau de instrução quando iniciou o seu curso PARFOR

Marcar apenas uma oval.

- Não possuía nenhuma licenciatura
- Já possuía uma licenciatura correlata a sua área de atuação profissional
- Já possuía uma licenciatura não correlata a sua área de atuação profissional
- Possuía somente um bacharelado

16. **15. Qual o seu nível de conhecimento em relação ao Programa PARFOR? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum
- Superficial
- Intermediário
- Aprofundado

Avaliação de infraestrutura do PARFOR UEFS

17. **16. Quanto a aspectos de funcionamento do curso, avalie ***

Atribua valores numa escala abaixo de acordo a sua percepção

Marcar apenas uma oval por linha.

	Péssimo	Ruim	Suficiente	Bom	Excelente
Condições das salas de aula	<input type="radio"/>				
Cadeiras, acústica das salas, iluminação, ventilação	<input type="radio"/>				
Biblioteca (acervo e possibilidade de empréstimos)	<input type="radio"/>				
Laboratórios de informática	<input type="radio"/>				
Recursos audiovisuais	<input type="radio"/>				
Acesso à internet	<input type="radio"/>				
Disponibilidade de materiais didáticos	<input type="radio"/>				
Condições de acessibilidade	<input type="radio"/>				

Fatores Externos

18. **17. Quanto a atuação da Secretaria da Educação, avalie os itens abaixo de acordo à sua percepção ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Inexistente	Ruim	Suficiente	Boa	Excelente
Participação da secretaria municipal e/ou estadual durante o período de realização de seu curso pelo PARFOR UEFS	<input type="radio"/>				
Divulgação do programa PARFOR	<input type="radio"/>				
Orientação e estímulo para inscrição na Plataforma Paulo Freire	<input type="radio"/>				
Transparência e validação de inscrições na Plataforma Paulo Freire	<input type="radio"/>				
Incentivo e facilitação (por parte da Secretaria da Educação e da Escola) da sua permanência no curso	<input type="radio"/>				
Oferta de bolsa/ajuda de custo (auxílio pecuniário)	<input type="radio"/>				
Viabilização de transporte para a Universidade	<input type="radio"/>				
Logística de deslocamento para frequentar o curso	<input type="radio"/>				
Promoção e/ou participação de ações integradas com a UEFS para melhoria da educação básica	<input type="radio"/>				

Avaliação da Coordenação do Curso, Corpo Docente e Secretaria do PARFOR

19. **18. Quanto às ações da SECRETARIA DO PARFOR e PESSOAL DE APOIO, avalie os itens a seguir de acordo à sua percepção. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Médio	Bom	Muito bom
Comunicação com os alunos	<input type="radio"/>				
Prestação de informações solicitadas pelos alunos	<input type="radio"/>				
Agilidade na resolução de problemas do curso	<input type="radio"/>				
Atendimento às demandas dos alunos	<input type="radio"/>				
Liberação de salas nos horários previstos	<input type="radio"/>				

20. **19. Quanto às ações da COORDENAÇÃO DO SEU CURSO, avalie os itens a seguir de acordo à sua percepção. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Raramente	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
Organização de atividades de pesquisa e/ou extensão durante o curso	<input type="radio"/>				
Realização de atividades à distância	<input type="radio"/>				
Propiciou Estágio Supervisionado de forma satisfatória e sob acompanhamento	<input type="radio"/>				
O calendário do PARFOR UEFS foi ajustado com as particularidades do calendário letivo do seu município	<input type="radio"/>				

21. **20. Quanto à atuação dos PROFESSORES FORMADORES, avalie os itens a seguir de acordo à sua percepção. ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Satisfatório	Bom	Muito bom
Pontualidade	<input type="radio"/>				
Estímulo à participação dos alunos	<input type="radio"/>				
Cumprimento do plano de ensino	<input type="radio"/>				
Apresentação dos conteúdos	<input type="radio"/>				
Discussão das atividades	<input type="radio"/>				
Exploração/utilização de recursos didáticos	<input type="radio"/>				
Metodologias de avaliação da aprendizagem utilizadas	<input type="radio"/>				

Avaliação Geral

22. **21. Para as questões seguintes, de acordo as suas opiniões e vivências, atribua conceitos ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
Seu grau de assimilação dos conteúdos abordados no curso	<input type="radio"/>				
Novos conhecimentos adquiridos com o curso	<input type="radio"/>				
Conciliação da carga horária de trabalho com a sua participação no Curso	<input type="radio"/>				
Volume de práticas reflexivas abordadas no curso	<input type="radio"/>				
Grau de interação teoria e prática trazida pelo curso	<input type="radio"/>				
Grau de valorização à cultura regional trazida no escopo do Curso	<input type="radio"/>				

23. **22. Para as questões seguintes, de acordo as suas opiniões e vivências, atribua conceitos ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Médio	Bom	Muito bom
Metodologia de ensino aplicada ao Curso	<input type="radio"/>				
Material didático utilizado no curso	<input type="radio"/>				
Compatibilidade da carga horária com a quantidade de disciplinas cursadas durante o período do curso	<input type="radio"/>				

Autoavaliação

24. **23. Faça aqui uma autoavaliação de acordo às suas percepções e vivências ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito ruim	Ruim	Satisfatório	Bom	Muito bom
Assiduidade	<input type="radio"/>				
Pontualidade	<input type="radio"/>				
Participação e envolvimento nas aulas	<input type="radio"/>				
Cumprimento das tarefas	<input type="radio"/>				
Participação em atividades complementares	<input type="radio"/>				

25. **Faça aqui uma autoavaliação de acordo às suas percepções e vivências ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Raramente	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
Sente-se capaz de propor mudanças no seu local de trabalho, com base no que foi aprendido	<input type="radio"/>				
Em razão de fatores diversos, observou o acúmulo de tarefas durante o curso	<input type="radio"/>				
Após a participação no curso sente-se valorizado profissionalmente	<input type="radio"/>				
Teve acesso a novas tecnologias	<input type="radio"/>				
O uso das novas tecnologias facilitou o processo de aprendizagem	<input type="radio"/>				

26. **24. Numa escala de 0 a 5 sendo 0 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, como você se avalia após a realização do curso? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	Muito satisfeito				

27. **25. As atividades do curso contribuíram para a melhoria de sua prática pedagógica? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Ir para a pergunta 29.*

Relate, caso queira, de que forma suas práticas profissionais foram enriquecidas depois das atividades vivenciadas no curso.

28.

.....

.....

.....

.....

.....

Ir para a pergunta 30.

Relate, caso queira, os motivos pelos quais as atividades vivenciadas no curso não contribuíram para as suas práticas profissionais.

29.

.....
.....
.....
.....
.....

Relate aqui, caso queira, AS DIFICULDADES encontradas por você durante a realização do Curso.

30.

.....
.....
.....
.....
.....

26. Pretende dar continuidade na busca de outras formações?

31. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. Que próxima formação pretende fazer?

32.

.....
.....
.....
.....
.....

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES DO PARFOR UEFS (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO)

- 1) Tempo de serviço na UEFS: _____
- 2) Tempo à frente da gestão do PARFOR: _____
- 3) Participou da execução do ProForma SEC? Se sim, poderia fazer algumas considerações? Como foi a experiência? O que achou positivo e o que achou negativo?
- 4) Como a UEFS e a Pró Reitoria de Graduação percebem o PARFOR? E quais os seus principais desafios?
- 5) Que ações a Pró Reitoria de Graduação considera importantes para a execução do PARFOR UEFS? E de que forma essas ações são viabilizadas?
- 6) A UEFS adota alguma política interna de suporte ao PARFOR? Se sim, que ações são essas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES DO PARFOR UEFS (COORDENAÇÃO GERAL)

Caracterização geral

- 1) Tempo de serviço público na UEFS: _____
- 2) Tempo à frente da gestão do PARFOR: _____
- 3) Participou da execução do ProForma SEC? Se sim, poderia fazer algumas considerações? Como foi a experiência? O que achou positivo e o que achou negativo?

Corpo Docente do PARFOR

- 4) Como são selecionados e remunerados os professores formadores?
- 5) Que tipo de atividades de acompanhamento e alinhamento do programa são feitas com os professores formadores?
- 6) Como é estruturado e pensado o calendário do PARFOR? Os professores adaptam com facilidade seus horários de aula regular ao Calendário estabelecido para o PARFOR UEFS?

Orçamento e Gestão do PARFOR

- 7) A liberação de recursos para gerir as atividades desenvolvidas é feita de forma suficiente e regular?
- 8) Considera satisfatórios os repasses para pagamento de pessoal e aquisição de materiais?
- 9) Alguma vez já foi necessário enviar solicitações de atendimento de demandas à SEC ou Secretaria Municipal de Educação? As solicitações foram atendidas?

- 10) Considera satisfatória a infraestrutura física disponível para o desenvolvimento das atividades administrativas vinculadas ao Programa?
- 11) É enviado algum relatório de acompanhamento das ações do PARFOR à CAPES ou Secretaria Municipal de Educação?

Visão Geral do PARFOR e auto avaliação

- 12) Encontrou/encontra dificuldades no exercício da gestão do PARFOR? Qual ou quais considera mais críticas?
- 13) As ações/medidas tomadas resolvem (resolveram) a(s) dificuldade(s) encontrada(s)?
- 14) Como classificaria o grau de dificuldade para o desempenho das suas atividades?
- 15) O programa tem sido executado de acordo ao programado?
- 16) Existe alguma ação interna para promover a avaliação do programa? Se sim, como funciona?
- 17) Levante pontos positivos / fortes do programa
- 18) Levante pontos negativos / fracos que percebeu no programa

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES DO PARFOR UEFS **(COORDENAÇÃO DE CURSO)**

Caracterização geral

- 1) Tempo de serviço público na UEFS: _____
- 2) Tempo à frente da gestão do PARFOR: _____
- 3) Participou da execução do ProForma SEC? Se sim, poderia fazer algumas considerações? Como foi a experiência? O que achou positivo e o que achou negativo?

Estrutura Didático Pedagógica do PARFOR

- 4) Você considera o projeto pedagógico do curso satisfatório para os objetivos estabelecidos?
- 5) Como você avalia a infraestrutura disponível para os cursos? (espaços físicos, recursos, acervo?)
- 6) Considera a carga horária suficiente?
- 7) Como é feito o acompanhamento das atividades de estágio supervisionado?
- 8) Como são demandadas e estruturadas as turmas?
- 9) Você concorda com a proposta conceitual e metodológica dos cursos do PARFOR? Mudaria algo?
- 10) Considera o índice de evasão dentro do esperado?
- 11) E quanto ao índice de reprovação?

Corpo Docente do PARFOR

- 12) Como são selecionados e remunerados os professores formadores?
- 13) Que tipo de atividades de acompanhamento e alinhamento do programa são feitas com os professores formadores?

- 14) Como é estruturado e pensado o calendário do PARFOR? Os professores adaptam com facilidade seus horários de aula regular ao Calendário estabelecido para o PARFOR UEFS?

Orçamento e Gestão do PARFOR

- 15) A liberação de recursos para gerir as atividades desenvolvidas é feita de forma suficiente e regular?
- 16) Considera satisfatórios os repasses para pagamento de pessoal e aquisição de materiais didáticos e manutenção da infraestrutura?
- 17) Alguma vez já foi necessário enviar solicitações de atendimento de demandas à SEC ou Secretaria Municipal de Educação? As solicitações foram atendidas?
- 18) Considera satisfatória a infraestrutura física disponível para o desenvolvimento das atividades administrativas vinculadas ao Programa?
- 19) É enviado algum relatório de acompanhamento das ações do PARFOR à CAPES ou Secretaria Municipal de Educação?

Visão Geral do PARFOR e auto avaliação

- 20) Encontrou/encontra dificuldades no exercício da gestão do PARFOR? Qual ou quais considera mais críticas?
- 21) As ações/medidas tomadas resolvem (resolveram) a(s) dificuldade(s) encontrada(s)?
- 22) Como classificaria o grau de dificuldade para o desempenho das suas atividades?
- 23) O programa tem sido executado de acordo ao programado?
- 24) Existe alguma ação interna para promover a avaliação do programa? Se sim, como funciona?
- 25) Levante pontos positivos / fortes do programa
- 26) Levante pontos negativos / fracos que percebeu no programa

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES FORMADORES DO PARFOR **UEFS**

- 1) Tempo de serviço público na UEFS: _____
- 2) Desde quando tem sido professor do PARFOR?
- 3) Você teve experiência em lecionar para turmas do ProForma SEC? Como foi? O que achou positivo e o que achou negativo? O que poderia ser também aplicado ao PARFOR?
- 4) Está satisfeito com a infraestrutura disponível para o curso? (espaços físicos, recursos didáticos, acervo?)
- 5) Como é a experiência de ensinar a profissionais que já atuam na educação básica?
- 6) Como avalia a atuação da Coordenação do Curso? E a Coordenação geral?
- 7) Do seu ponto de vista, os cursistas são preparados e comprometidos com o curso?
- 8) Considera a carga horária suficiente?
- 9) Baseado na sua experiência, qual/quais pontos negativos você vê no PARFOR?
- 10) Qual/quais pontos positivos você destaca no PARFOR?
- 11) Diante do atual cenário de cortes de verbas, caso não fosse mais possível o pagamento da bolsa pela CAPES, estaria disposto a continuar exercendo suas atividades no PARFOR?