



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ- REITORIA DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

RAILDA LOPES DA CRUZ

**REALIDADE E CONTRADIÇÕES DA IMPLANTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
DO PARFOR PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA:
BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - 2013 A 2019**

Salvador - BA

2020

RAILDA LOPES DA CRUZ

**REALIDADE E CONTRADIÇÕES DA IMPLANTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
DO PARFOR PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA:
BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - 2013 A 2019**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador -UCSal, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Kátia Oliver Sá

Salvador- BA

2020

Ficha catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

C957 Cruz, Railda Lopes da

Realidade e contradições da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia: balanço da produção do conhecimento - 2013 a 2019 / Railda Lopes da Cruz. – Salvador, 2020.
188 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Oliver de Sá

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Políticas Sociais e Cidadania.

1. Formação de Professores. 2. PARFOR PRESENCIAL. 3. ANFOPE. 4. Balanço da produção do conhecimento. I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. III. Título.

CDU 371.13(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

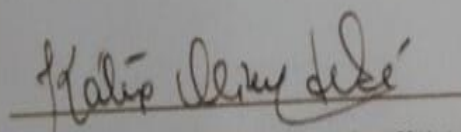
RAILDA LOPES DA CRUZ

"REALIDADE E CONTRADIÇÕES DA IMPLATAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PARFOR
PRESENCIAL NO ESTADO DA BAHIA: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO -
2013 A 2019".

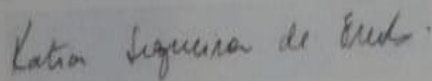
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em
Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 07 de abril de 2020.

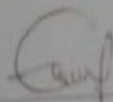
Banca Examinadora:



Prof.(a)s. Dr.(a)s. Kátia Oliver de Sá - UCSAL (orientadora)



Prof.(a) Dr.(a) Kátia Siqueira de Freitas - UCSAL



Erivaldo Sales Nunes

Prof.(a) Dr.(a) Erivaldo Sales Nunes - IFBA

Aos meus pais Paulo Mendes Rufino da Cruz e Rosa
Lopes da Cruz (*in memoriam*) com muito amor e
juventude me deram a vida;
Aos meus filhos João Paulo, Pedro Antônio e Elisângela;
Ao meu companheiro Gilmar de Azevedo;
Aos meus avôs maternos “Severo e Aita” (*in memoriam*)
pelo amor, convivência e ensinamentos que serviram de
alicerces para as conquistas e na busca de novos caminhos
nessa longa jornada da vida!
A Profª Drª Kátia Oliver Sá, com quem tenho o privilégio
de conviver e construir novas possibilidades de
conhecimento!

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos João Paulo, Pedro Antônio, Elisângela e ao meu companheiro de todas as horas Gilmar Azevedo que se sacrificaram abdicando dos finais de semana, feriados, férias, noites interrompidas e o *stress* para que pudesse cursar o Mestrado.

Associação Classista de Educação e Esporte da Bahia (ACEB) pela parceria financeira com USCAL possibilitando o acesso, permanência e a conclusão desse Mestrado.

Ao meu amigo, Prof^o e Me. Marcelo Henrique de Souza pelo apoio, incentivo sempre. Obrigada amigo!

Aos docentes da Escola Estadual Germano Machado Neto com quem partilho essa alegria!

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação Políticas Sociais e Cidadania da UCSal pela contribuição no meu aprendizado ampliando minha visão de mundo.

Aos colegas de turma 2018.1 pelas trocas de conhecimentos e convivência nesses dois anos de Mestrado. Aprendi muito com vocês!

À Prof^a. Dra. Kátia Oliver de Sá, minha querida orientadora, pelas orientações, acolhimento nos momentos de falhas e grandiosidade em partilhar seu saber na construção e realização dessa pesquisa. Todas as manifestações de agradecimento são insuficientes para demonstrar gratidão pela contribuição no meu crescimento intelectual, profissional e pessoal. Muito obrigada!

À Banca Examinadora, Prof^o. Dr. Erivaldo Sales Nunes e Prof^a. Dra. Kátia Siqueira de Freitas pela disponibilidade e doação do precioso tempo, em participar, pelas importantes contribuições ao aperfeiçoamento dessa Dissertação. Muito obrigada!

Em especial, Nívia Barreto dos Anjos pela amizade além da Universidade, nossas conversas e consultas pelo *whatsapp* que muito me ajudaram. Obrigada amiga!

Aos colegas do grupo de orientação Marinalva Batista, Gerson Luiz Oliveira Santos, Ivanlúcia Oliveira da Silva, Luzane Santana Rocha pela convivência e trocas de conhecimentos. Obrigada!

Enfim aos meus familiares e amigos que torceram por mim em mais um desafio! Obrigada!

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, a saber, responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômica-social que o torne uma força produtiva sem por risco a organização social do trabalho. (CURY, 1995, p. 6)

CRUZ, Railda Lopes da. *Realidade e contradições da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia: balanço da produção do conhecimento - 2013 a 2019*. Orientadora: Kátia Oliver de Sá. 188 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil, 2020.

RESUMO

Esta dissertação trata de uma investigação que versa sobre a realidade e as contradições da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia. É uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania produzida com base na Linha de Pesquisa – Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania. Levanta como questão central em que realidade e contradições se desenvolvem a implantação e operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em vistas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – o PARFOR PRESENCIAL do Estado da Bahia, considerando uma análise do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzida no período de 2013 a 2019. Tem como objetivo mais geral analisar a realidade da implantação e operacionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia para reconhecer as contradições das políticas públicas no campo da formação de professores. Levanta como hipóteses a proposição de que a realidade do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, aponta que existem contradições que promovem limites e desafios a serem superados, embora haja uma legislação de amparo e um manual de orientações para atender aos processos de implantação e operacionalização dessa política e que não há consistente avaliação e diagnósticos que viabilizem com efetividade a qualidade dessa proposta; as condições objetivas dadas aos professores para participarem é comprometida pela ausência de acordos firmados pelos representantes dos entes confederados União, Estado e Municípios do Estado da Bahia. A pesquisa é do tipo documental com aplicação de análise de conteúdo sobre o marco legal do PARFOR PRESENCIAL e sobre 15 produções *stricto sensu*, segundo referências de análise apresentadas por Bardin (2011). O caminho teórico-metodológico desenvolveu três movimentos mais gerais, considerando: a revisão bibliográfica com sistematização de fichamentos em estudos antecedentes; a realização de pesquisa documental com balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* de quinze teses e dissertações, que tratam da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, considerando o período de 2013 a 2019 e análise de conteúdo do marco legal dessa política e da produção *stricto sensu*. Os resultados da pesquisa apontam limites e desafios no processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, que mesmo tendo ampla legislação de amparo aos professores cursistas no processo de formação, estes foram ceifados de seus direitos para acessar na integralidade este programa, o que vem promovendo limites e comprometendo à qualidade da formação.

Palavras-Chave: Formação de Professores. PARFOR PRESENCIAL. Balanço da produção do conhecimento. ANFOPE.

CRUZ, Railda Lopes da. *Reality and contradictions of the implementation and operationalization of the PARFOR PRESENCIAL in the State of Bahia: knowledge production balance – 2013 to 2019*. Supervisor: Kátia Oliver de Sá. 188 f. Dissertation (Master's Degree in Social Policies and Citizenship) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brazil, 2020.

ABSTRACT

This dissertation is about an investigation of what is the reality and contradictions of the implementation and operationalization of the PARFOR PRESENCIAL in the state of Bahia. It is a research developed at the Graduate Program in Social Policies and Citizenship, produced based on the Research Field – Social Rights and New Rights, Building of Individuals and Citizenship. It brings up as a central question: In which reality and contradictions are the implementation and operationalization of the National Policy of Formation of Basic Education Teaching Professionals developed – the PARFOR PRESENCIAL of the State of Bahia, considering an analysis of the *stricto sensu* knowledge production balance, performed in the period between 2013 and 2019. The most general objective is to analyze the reality of the implementation and operationalization of the National Plan of Basic Education Teachers' Formation – PARFOR PRESENCIAL in the State of Bahia to acknowledge the contradictions of the public policies in the field of teachers' education. It brings up as an hypothesis the proposition that the reality of the *stricto sensu* knowledge production balance about the implementation and operationalization of the PARFOR PRESENCIAL in the State of Bahia, points to the existence of contradictions which promote limits and challenges to be surpassed, although there is a legislation of support and guidelines to attend the processes of implementation and operationalization of this policy and there is no consistent evaluation and diagnoses which effectively make the quality of this proposition possible; the objective conditions given to the teachers for participation is compromised by the absence of agreements made by the confederate entities' representatives of Union, State and Cities of the State of Bahia. The research is based on documents with the application of content analysis about the legal framework of the PARFOR PRESENCIAL and about 15 *stricto sensu* productions, following references of analysis presented by Bardin (2011). The theoretical-methodological path developed three general movements, considering: the bibliographic review with systematization of records in previous studies; the performing of research based on documents with the balance of the *stricto sensu* production from fifteen thesis and dissertations, which deal with the implementation and operationalization of the PARFOR PRESENCIAL in the State of Bahia, considering the period between 2013 and 2019 and the analysis of the legal framework content of this policy and of the *stricto sensu* production. The results of the research point to limits and challenges in the process of implementation and operationalization of the PARFOR PRESENCIAL in Bahia, that even having a broad legislation in support of teachers on the process of education, these have lost their rights to access this program in its totality, what keeps bringing limits and compromising the quality of the education.

Key Words: Education of Teachers. PARFOR PRESENCIAL. Balance of knowledge production. ANFOPE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Aplicações financeiras do governo federal por ano em relação ao período 2009 a 2014 PARFOR PRESENCIAL na Bahia.....	27
Quadro 2	Quantidade de Cursos de Graduação em Licenciaturas PARFOR PRESENCIAL e suas respectivas Universidades, em vista ao período de 2013 a 2018	33
Quadro 3	Título das produções do conhecimento <i>stricto sensu</i> que tratam da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no período de 2013 a 2019, em IES públicas e privadas do Estado da Bahia.....	48
Quadro 4	Marco Regulatório da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.....	49
Quadro 5	Localização por Municípios, quantidade, IES, tipo e título das Teses e Dissertações PARFOR PRESENCIAL no período de 2013 – 2019.....	51
Quadro 6	Indicadores para realização do diagnóstico do PAR no eixo de formação de professores	72
Quadro 7	Docentes sem licenciatura, solicitação de vagas e turmas PARFOR por Região e Unidade Federativa no Brasil - 2018	79
Figura 1	Organograma do processo de implantação e operacionalização das condições de realização dos cursos do PARFOR PRESENCIAL – 2013 a 2019	106
Gráfico 1	Quantitativos de Teses e Dissertações nos Bancos de Dados das IES.	110
Gráfico 2	Percentuais de Teses e Dissertações	111
Gráfico 3	Quantitativos de produções <i>stricto sensu</i> por IES/ano	111
Gráfico 4	Localização das produções <i>stricto sensu</i> nas IES por Território de Identidade na Bahia	112
Gráfico 5	Percentuais da produção de conhecimento <i>stricto sensu</i> por IES/ <i>Campi</i> , PPG, quantitativos, percentuais e localização das produções na Bahia.....	112
Quadro 8	IES, Tipos, PPG, quantitativos e localização das produções <i>stricto senso</i> na Bahia	113

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 6	Perfil de gênero dos pesquisadores - IES/PPG	115
Gráfico 7	Quantitativos de produções do conhecimento <i>stricto sensu</i> por área de formação do autor	116
Gráfico 8	Atuação Profissional das Pesquisadoras <i>stricto sensu</i>	116
Gráfico 9	Atuação em (%) dos pesquisadores na análise da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i>	117
Quadro 9	Elementos de análise do Art. 211, da CF/1988, § 1º do Art. 62 da Lei 9394/96; Art. 1º do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009; Art. 1º do Decreto 7.415 de 30 de Dezembro de 2010 e Art. 1º do Decreto 8.752 de 9 de Maio de 2016.....	119
Quadro 10	Elementos de análise do Marco Regulatório as bases para PARFOR PRESENCIAL - Art.62, § 3º da LDB. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.....	123
Quadro 11	Elementos de análise do art. 2º, incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, XI, XII, do Decreto 6.755 de 29/01/2009.....	125
Quadro 12	Elementos de destaque sobre Art. 3º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.....	129
Quadro 13	Elementos de destaque sobre Art. 4º, § 1º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7º, do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.....	133
Quadro 14	Elementos de análise artigo 2º: incisos I, II, III, VIII, e art. 4º da Portaria 883, de 16 de setembro de 2009 que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente	135
Quadro 15	Elementos de análise artigo 2º e letra (e) do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009	138
Quadro 16	Elementos de análise § 2º do artigo 4º. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009.....	139
Quadro 17	Elementos de Análise Metas 18 e 19 do PNE (2001-2010) Lei 10.172, 9 de janeiro de 2001.....	141

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 18	Elemento de Análise Meta 15 do PNE (2014-2024) 13.005, 25 de junho de 2014.....	142
Quadro 19	Elementos de análise inciso V do artigo 3º dos objetivos do Decreto 8.752, de 9 de maio de 2019 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.....	143
Quadro 20	Localização <i>online</i> da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> analisada, indicação de municípios e repositórios das IES do estado da Bahia e da CAPES.....	164
Quadro 21	Características bibliométrica da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> das universidades pública e privada/comunitária na Bahia.....	167
Quadro 22	Indicadores de análise de conteúdo do marco legal para formação de professores e em especificidade do PARFOR PRESENCIAL.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Percentual de atendimento do PARFOR PRESENCIAL em relação ao número de funções docentes na educação básica das redes estaduais e municipais, que não possuíam formação superior no Estado da Bahia - 2009 a 2014.....	26
Tabela 2	Percentual de investimentos financeiros nos cursos do PARFORPRESENCIAL por IPES no Estado da Bahia no período de 2009 a 2014.....	28
Tabela 3	Percentual das licenciaturas especiais do PARFOR PRESENCIAL implantadas e operacionalizadas na Bahia de 2009 a 2014 e suas respectivas Universidades.....	32
Tabela 4	Percentual de matrículas do PARFOR PRESENCIAL por Universidade Pública (UP) na Bahia no período de 2009 a 2014.....	35
Tabela 5	Funções Docentes por grau de formação dos professores da Educação Básica por Região e Unidade Federativa - UF do Brasil – 1996	61
Tabela 6	Percentual das funções docentes por nível de escolaridade no Brasil: 1999 a 2006	62
Tabela 7	Função docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio por formação na Bahia no período de 1996	63
Tabela 8	Percentuais de função docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio na Bahia por formação no período de 1996	64
Tabela 9	Distribuição das funções docentes por nível de escolaridade no Brasil: 1999 a 2006.....	65
Tabela 10	IDEB: Indicadores de Resultados e Metas da rede pública da Educação Básica.....	70
Tabela 11	PNE (2014-2024): Projeções de indicadores do IDEB para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio -2015-2021.....	71
Tabela 12	Síntese do quadro e realidade de operacionalização do PARFOR PRESENCIAL Nacional, desde sua implantação até 2014.....	76
Tabela 13	Dados acumulados do PARFOR PRESENCIAL: 2009-2018.....	78
Tabela 14	Dados acumulados do PARFOR PRESENCIAL: 2009-2019.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional do Ensino Básico
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANREsc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador
CONED	Congresso Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
DOU	Diário Oficial da União
EC	Emenda Constitucional
FEPAD/FORPROR	Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORPROF	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR PRESENCIAL	Programa de Formação de Professores da Educação Presencial
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	(<i>Programme for International Student Assessment</i>) /Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro de Didático
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Restauração e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC/BA	Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	ESTUDOS ANTECEDENTES E CONTEXTO DO OBJETO: INDICATIVOS PRELIMINARES DA REALIDADE E CONTRADIÇÕES	21
1.2	AS QUESTÕES NORTEADORAS DE INVESTIGAÇÃO, O PROBLEMA CENTRAL, A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS.....	43
1.3	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	45
1.3.1	Indicadores gerais de análise do marco legal do PARFOR PRESENCIAL nas bases da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	49
1.3.2	Caracterização da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> que trata o PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia	51
1.3.3	Procedimentos de análise de conteúdo do marco legal do PARFOR PRESENCIAL e da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> na Bahia.....	53
1.4	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA	55
2.	O IMPACTO REAL E CONTRADITÓRIO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À MEDIAÇÃO DA ANFOPE	57
2.1	FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA POLÍTICA SOCIAL DO NEOLIBERALISMO DO ESTADO BRASILEIRO	58
2.2	A ANFOPE E A DEFESA DE VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA	83
3.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR PRESENCIAL: REALIDADE INSTITUÍDA PELO MARCO REGULATÓRIO E MANUAL OPERATIVO	91
3.1	ASPECTOS ESSENCIAIS DO MARCO REGULATÓRIO DO PARFOR PRESENCIAL	91
3.2	FUNDAMENTOS GERAIS DA IMPLANTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PARFOR PRESENCIAL: BASES DO MANUAL OPERATIVO	102
4.	BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR PRESENCIAL: REALIDADE E CONTRADIÇÕES NO ESTADO DA BAHIA	109
4.1	ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> – 2013 A 2019.....	109
4.2	O MARCO LEGAL E MANUAL OPERATIVO DO PARFOR PRESENCIAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO	117
4.2.1	Análise das produções <i>stricto sensu</i> sobre o que é levantado do Art. 211, da CF/1988; § 1º do Art. 62 da Lei 9394/96; Art. 1º do Decreto 6.755 de 29 de	

	janeiro de 2009; Art. 1º do Decreto 7.415 de 30 de Dezembro de 2010 e Art. 1º do Decreto 8.752 de 9 de Maio de 2016 e Manual Operativo	118
4.2.2	Lei de Diretrizes e Base da Educação N.º. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Análise dos elementos art. 62, § 3º da LDB/96	122
4.2.3	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto 6.755 de 29/01/2009. Análise dos elementos artigo 2º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, artigo 3º, incisos V e VI e artigo 4º § 1º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7º,.....	124
4.2.4	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, análise dos elementos art. 1º; Art. 2º: I, II, II, VII; art. 3º § 3º e art. 4º da Portaria 883, de 16 de setembro de 2009.....	134
4.2.5	Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Análise dos elementos art. 2º, item (e); art. 4º § 1º, § 2º, § 3º	137
4.2.6	Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário. Análise dos elementos: Artigo 2º incisos II, III, VI e Artigo 3º incisos I, II, II	140
4.2.7	Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Lei N.º 10.172, 9 de janeiro de 2001. Sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério. Análise dos elementos Metas 18 e 19	140
4.2.8	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei N.º 13.005, 25 de junho de 2014. Formação dos Professores da educação básica. Análise do elemento Metas 15.....	141
4.2.9	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, artigo 3º, Inciso V, dos objetivos.	143
4.2.10	Portaria N.º 87, de 17 de abril de 2017. Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR	144
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: CONTRADIÇÕES INDETFICADAS	144
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A – Localização <i>online</i> da produção do conhecimento <i>stricto sensu</i> analisada, municípios, e repositórios das IES do estado da Bahia e da CAPES.....	163
	APÊNDICE B - Características bibliométrica das produções do conhecimento <i>stricto sensu</i> das universidades pública e privada/comunitária na Bahia.	166
	APÊNDICE C - Indicadores de análise de conteúdo do marco legal para formação de professores e em especificidade do PARFOR PRESENCIAL.....	171
	ANEXO A - Marco regulatório do PARFOR PRESENCIAL (<i>pendrive</i>)....	188
	ANEXO B – Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL (<i>pendrive</i>)....	188
	ANEXO C – Marco Legal (<i>pendrive</i>)....	188

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação faz parte dos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa em Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador – UCSal.

A investigação desenvolvida partiu da necessidade de analisar a realidade e as contradições¹ que ressalta a implantação e a operacionalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ministério da Educação, considerando uma investigação que desenvolve um balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzida em Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior – IES do Estado da Bahia, em vistas ao período de 2013 a 2019.

Este é o período em que se intensificaram as pesquisas em Programas de Pós-Graduação no Brasil sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL², instituído, inicialmente pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e Portaria Normativa 09 de 30 de junho de 2009, sob a Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Diretoria de Educação Básica – DEB do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

O PARFOR PRESENCIAL criado circunstancialmente de maneira emergencial pelo Decreto 6.755/2009, revogado e substituído pelo Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010, também revogado e a partir de 09 de maio de 2016 passou a vigorar o Decreto 8.752/2016 que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação Profissional de Educação” normatizado pela Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, vigorando até a presente data, sob a responsabilidade

¹ A referência das categorias “realidade e contradição” de Alexandre Cheptulin (2004, p. 3), nos esclarecem que as categorias são formas da atividade do pensamento, próprias da consciência social anterior a qualquer experiência do conhecimento ação cognitiva, a priori. Estas, assim como leis, são graus e formas do desenvolvimento do conhecimento social e se estabelecem como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação, cujo conteúdo é emprestado da realidade objetiva. Tomamos como base de análise dialética a categoria – realidade por considerarmos a necessidade de tratar da existência do real em dadas condições objetivas, em que as produções *stricto sensu* foram produzidas, assim como os dados do marco legal. Observando o que vem sendo destacado pelos pesquisadores em suas investigações; a categoria contradição, enquanto unidade dos contrários, que se excluem e se supõem mutuamente; as condições dadas decorrem da necessidade de uma unidade de se transformar em outra unidade, em função do que a realidade concreta impõe para a sua leitura e explicação. Conforme Cury (1995, p. 30) a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

² Sigla convencionalmente instituída e utilizada pela CAPES em seu Relatório de Gestão do período de 2009 a 2014, que vem sendo divulgado no seu portal *online*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 13 mar. 2019. Essa nomenclatura **PARFOR PRESENCIAL**, que utilizamos nesse relatório dissertativo em letras maiúsculas, encontra-se presente em todas as citações do **Manual Operativo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, que foi publicado em 2009 e encontra-se disponível, atualmente, em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

da CAPES/MEC. Neste Decreto há princípios que caracterizam a formação inicial de professores em serviço da Educação Básica e que, portanto, abarca o PARFOR PRESENCIAL.

Mediante a necessidade de reconhecer a realidade que alicerça o marco legal na implantação e operacionalização PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, tomamos como campo empírico de investigação o que vem sendo desenvolvido em pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação de universidades baianas. Para concretizar a pesquisa, verificamos e levantamos quinze produções de dissertações e teses produzidas nas universidades públicas e privadas provenientes de estudos localizados em plataformas do governo federal e bancos de dados *online* das instituições, cujos programas abrem linhas de pesquisas que oferecem a possibilidade de análise que traçam a leitura da realidade de processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, tomando por base, indicativos do que aponta o marco legal dessa política.

Considerando o contexto social em que vivemos que, desde a Constituição de 1988, clama por uma política de educação de qualidade para todos os cidadãos, a política de formação de professores através do PARFOR PRESENCIAL vem sendo destacado como uma das políticas de ampliação da formação dos profissionais de educação no Estado brasileiro. Conhecer a realidade e as contradições desenvolvidas na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL nos permite identificar os desafios que o nosso país e mais especificamente nesse estudo, o Estado da Bahia, enfrenta para defender interesses que estão em disputada, por ser a educação assediada por ideologias de tendências neoliberais.

Portanto, no campo das políticas públicas destinadas à formação de professores em serviço da educação básica, reconhecemos a necessidade de averiguarmos em que realidade o Estado brasileiro estabelece indicadores de valorização permanente da formação de professores, considerando o que o PARFOR PRESENCIAL coloca em condições objetivas na legislação para anunciar a possibilidade de professores que se encontram em sala de aula, em serviço, continuem estudando, seja uma graduação inicial ou uma segunda licenciatura com caráter de formação continuada, considerando que muitos professores só possuem a formação do antigo magistério e por questões sociais e econômicas não puderam em tempo outra da vida, cursar a formação de graduação nas licenciaturas.

É importante ressaltar o interesse profissional da pesquisadora, que tem a formação inicial em Ciências Sociais, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional, professora efetiva de História da Rede Estadual da

Educação Básica desde 2001, que ingressou no curso de História do PARFOR PRESENCIAL em 2011 e concluiu o curso no ano de 2014; nos três anos de curso vivenciou limitações e desafios no processo formativo, o que levantou o interesse em **investigar em que realidade e contradições vêm se desenvolvendo a implantação e a operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em vistas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – o PARFOR PRESENCIAL do Estado da Bahia, considerando uma análise do marco legal no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzida no período de 2013 a 2019?**³

Para responder a esta questão central, levantamos a necessidade de investigar um dos programas das políticas de formação de professores no ensino superior, enquanto um direito social obrigatório previsto desde a Constituição de 1988. Tomamos como ponto de partida o marco regulatório, que instituiu as bases do PARFOR PRESENCIAL e buscamos reconhecer às determinações que alimentam o processo de operacionalização deste programa, que está voltado para promover a formação de professores em nível superior/licenciatura das redes de educação básica no Estado da Bahia.

Além da análise das quinze produções *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-Graduação no Estado da Bahia, promovemos uma investigação documental do marco regulatório e do manual operativo do PARFOR PRESENCIAL e o que vem sendo levantado e

³ O balanço sobre a produção do conhecimento científico é uma abordagem técnico- metodológico de pesquisa. Pelo processo de investigação do balanço da produção do conhecimento é possível levantar a análise de modelos de produção do conhecimento científico e os critérios para validar esse conhecimento, que também são conhecidos, como paradigmas ou tipos de conhecimento. Os balanços que promovem uma análise epistemológica permitem aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, assim como elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados; as análises revelam, ainda, os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p.78-79) Para esse pesquisador, os balanços são essenciais para o desenvolvimento das ciências, pois, além de exercitarem a crítica no conjunto das investigações, como uma de suas atividades fundamentais sinaliza e justifica novos procedimentos e metodologias aplicadas por pesquisadores, novas conceituações teóricas e revisões epistemológicas para identificar questões centrais que vêm sendo tratadas em diversos campos e áreas científicas. Para essa investigação, desenvolvemos o balanço da produção do conhecimento para ter um método investigativo que pudesse nos oferecer um campo empírico de análise, a partir da atividade de pesquisadores em formação, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, que desenvolve um plano teórico e empírico sobre o objeto proposto nesta pesquisa, com realizações práticas investigativas. Essa experiência de pesquisar o que foi sistematizado em quinze produções *stricto sensu* sobre o objeto proposto, nos possibilitou, a partir de uma análise do marco legal do PARFOR PRESENCIAL, identificar elementos essenciais para compreender e explicar o processo de implantação e operacionalização desse programa no estado da Bahia, considerando a possibilidade de levantar a efetividade do objeto, enquanto concreto na totalidade articulada das investigações. A partir de análise bibliométrica e qualitativa (análise de conteúdo) foi possível identificar dados e fatos sistematizados em quinze produções de teses e dissertações, considerando o que registram os pesquisadores em suas investigações sobre a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL.

sistematizado pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE)⁴ para a formação de profissionais de educação em serviço.

1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES E CONTEXTO DO OBJETO: INDICATIVOS PRELIMINARES DA REALIDADE E CONTRADIÇÕES

Após 10 anos da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado brasileiro, indicadores de pesquisas já realizadas, apontam limites e contradições na efetividade da realidade deste programa, considerando questões relativas às relações não construídas da União, Estados, Municípios para dispor de investimentos financeiros públicos, gestão de pessoal e principalmente no apoio aos professores cursistas, enquanto alvo da política do PARFOR PRESENCIAL, cujo objetivo principal da proposta se coloca com foco em ampliar os índices de educação no Brasil.

Tomamos, inicialmente, estudos de Mororó e Couto (2015, p.32) que apontam a maneira rápida e vantajosa da propagação de melhoria de índices educacionais, que foram divulgadas a partir da implantação do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia. Contrariamente, verificamos em pesquisa recente no Relatório do PISA da OCDE (2015)⁵ que

⁴ A entidade ANFOPE, se configura, enquanto uma associação político-acadêmico-científica, originária do movimento dos educadores na década de 1970; é fomentadora de debates e de proposições para a formação de professores em todo o Brasil. O reconhecimento de seu papel e de suas contribuições vem ocorrendo de forma propositiva porque se posiciona frente aos desafios historicamente colocados no campo das políticas de ensino em nosso país e especificamente no campo da formação dos profissionais de educação, considerando todos os níveis de ensino. Tem atuação dinâmica, fortemente regionalizada e vem sendo um organismo de classe com base fundamental no debate e na análise de políticas públicas, apresentando frentes de lutas diante do contexto das políticas neoliberais, que fortalecem os processos de acumulação do capital em nosso país.

⁵ Este relatório provém de pesquisas do ensino médio aplicadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, vinculado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, cujas avaliações ocorrem a cada três anos, contemplando três áreas de conhecimento: Leitura, Matemática, Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas; estas duas últimas áreas foram incluídas em 2015 e cada edição do PISA foca-se numa área do conhecimento. O Relatório do PISA 2015 da OCDE diz que o desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). A média do Brasil na área de ciências se manteve estável desde 2006, o último ciclo do PISA com foco em ciências (uma elevação aproximada de 10 pontos nas notas - que passaram de 390 pontos em 2006 para 401 pontos em 2015 – não representa uma mudança estatisticamente significativa). Estes resultados são semelhantes à evolução histórica observada entre os países da OCDE: um leve declínio na média de 498 pontos em 2006 para 493 pontos em 2015 também não representa uma mudança estatisticamente significativa. A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Na área de matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos na média dos alunos entre 2003 a 2015. Ao mesmo tempo, houve um declínio de 11 pontos se compararmos a média de 2012 à média de 2015. (BRASIL, 2015, p. 01) Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil prt.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

é um organismo de divulgação internacional e nacional de índices de avaliação da educação, a baixa qualidade da educação básica no Brasil, principalmente na Bahia⁶, que aponta como principal indicador de diagnóstico, baixos índices de desempenho dos estudantes do Ensino Básico.

Outro instrumento de avaliação, em processamento pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP) é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criado em 1990 e que vem realizando avaliações a cada dois anos, em 2015 foi reestruturado passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional do Ensino Básico - ANEB e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANREsc conhecida como Prova Brasil, que em 2013 foi incorporado ao SAEB e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A proposta é que a partir de 2019 todas as siglas desapareceram, permanecendo somente o SAEB.

Conforme INEP, a última edição do SAEB realizada em 2017 com participação de 5,4 milhões de estudantes e mais de 70 mil escolas em todo país. Os resultados dos índices educacionais no Brasil e na Bahia demonstram a baixa qualidade da educação no país e principalmente na Bahia, classificando-a como “pior” no contexto nacional e equiparando o Brasil a níveis de países pobres, tendo em vista a contradição de que figura entre as 20 potências mais ricas do mundo ocidental.

O PARFOR PRESENCIAL, enquanto um programa gerado por uma política pública é proveniente de um plano de medidas adotadas pelo governo brasileiro, através de um conjunto de ações sob a responsabilidade da CAPES, através de regime de colaboração entre a União e Secretarias de Educação dos estados e municípios, conforme CF/88 e LDB/96 e chancelado pelas universidades com a finalidade de oferecer cursos superiores de licenciaturas especiais aos professores que não possuem licenciatura plena, formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN/9394/96) e que estejam em pleno exercício das suas funções nas escolas públicas estaduais e municipais; este Programa tem por finalidade melhorar os índices de educação na Bahia e no Brasil, atendendo ao Plano Nacional de Educação no que diz respeito à valorização do professor e em última instância, em meio às contradições, capacitar profissionais para atender a política neoliberal de exploração do trabalho, tendo em vista a “produção e reprodução do capital”. (HARVEY, 2011, p.103-104)

⁶ Brasil no PISA 2015: Análise e reflexos sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2015). Disponível em: http://downloadinep.gov.br/ações.internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_finalBaixo.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

As contradições geradas pela implantação e operacionalização podem ser reconhecidas pelo que vem apontando os estudos que antecedem a essa pesquisa, que nos indica que o PARFOR PRESENCIAL é uma política pública emergencial, implantada para atender o desejo da classe social burguesa que tem novas exigências das instituições financiadoras Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), no que concernem as políticas sociais nos países em desenvolvimento, entre outros, e o Brasil, enquanto, condição primordial para investimentos de capital em nosso país.

Considerando ser o PARFOR PRESENCIAL uma política pública educacional de formação de professores em serviço e sendo apresentada, enquanto uma política social de valorização de professores, segundo Mororó e Couto (2015, p.31) parece não ter sido gerada por necessidade e reivindicações históricas que foram apontadas na Constituição Federal (CF) de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Nesse sentido, configurando-se na luta de classes⁷ como um projeto em disputa em favor de um governo neoliberal e a sociedade representada por seus organismos. A leitura desses pesquisadores nos faz reconhecer nessa política, fundamentos apoiados em objetivos que possuem apenas indicadores de “rompantes imediatistas” e compensatórios, pois visa atender professores de redes pública estadual e municipal em serviço, cuja capacitação não foi oferecida pela via das políticas públicas no momento em que os professores concluíram seus cursos de magistério no segundo grau, considerando a vontade em realizar cursos de formação em licenciaturas ou em pedagogia.

O recorte empírico de investigação sobre a produção do conhecimento *stricto sensu* que trata desse objeto não se esgota nesta pesquisa, pois sabemos que devido à dinâmica da sociedade, principalmente no que diz respeito às condições objetivas em que são dadas os interesses pela formação de professores na educação superior, que se desenvolvem na luta de classes, novas necessidades sociais estarão sempre baseadas nessa luta e sendo forjadas no embate de interesses de classes que se confrontam na disputa pela formação de professores

⁷ Em uma passagem do Manifesto Comunista, Marx e Engels (2010, p. 67), em seus estudos no início do séc. XIX colocam que: “Nas épocas anteriores da história encontramos quase por toda parte uma completa estruturação da sociedade em diversas ordens ou grupos sociais, uma múltipla gradação das posições sociais. Na Roma antiga temos os patrícios, guerreiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassallos, mestres, companheiros, aprendizes, servos; e, em quase todas essas ordens/grupos sociais outras gradações particulares. A moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas estabeleceram novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas. A nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se, entretanto, por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade inteira vai-se dividindo cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas entre si: burguesia e proletariado”.

em nosso país, mediada pela ANFOPE⁸ em defesa de uma política pública educacional que atenda os anseios reivindicatórios das categorias dos professores.

Sobre o papel das políticas sociais, partimos do reconhecimento de Behring (2008, p. 68), quando ressalta que a “política social nasce quando uma questão social é colocada por interesses da classe trabalhadora e se desenvolve com uma profunda vinculação com a dinâmica do mundo do trabalho e da reprodução ampliada do capital”. Por isso, temos que pensar a educação como setor estratégico no desenvolvimento do país tendo como uma de suas políticas a formação de professores.

O Decreto 6.755 de janeiro de 2009 ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a função da CAPES para o fomento de um programa de formação inicial, continuada e pedagógica de professores que atuavam na rede pública de ensino básico em todo país; para tornar concreta essa realidade, no processo de implementação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, a CAPES articulou movimento entre a União, Estados e Municípios através das Universidades Federais e Estaduais que pudessem estabelecer parceria para responder a sua efetivação.

A realidade que vimos reconhecendo é que historicamente, a carreira do magistério, principalmente na Educação Básica tem sofrido processos de precarização com baixos salários os profissionais de educação, condições desfavoráveis de trabalho pela falta de material pedagógico, rede física inadequada, violência docente/discente, desrespeito entre outros fatores, causando resistência ao ingresso de novos professores na carreira, em função do desânimo e descréditos daqueles que lecionam e meio a tantos fatores.

Destacando, ainda, estudos antecedentes que tratam dessa questão do processo de luta que tem sido travado pela formação de professores, o pesquisador Nucci (2017, p. 104) esclareceu que em 2007 o MEC propôs o Plano de Metas Compromisso para Todos pela Educação, programa de apoio técnico e financeiro aos municípios, com objetivo de elevar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas que dependeu da adesão dos

⁸ Segundo Signates (2019, p. 37): “A palavra *mediação*, conforme Lalande (1993, p. 656) procede do adjetivo inglês *mediate* (embora se admita também vinculação com o francês *mediat* e em seguida *médiation*).” Para este pesquisador, o termo procede principalmente de duas vertentes: a idealista, de origem cristã, a hegeliana, bem como a tradição marxista. Tomamos essa categoria com fundamento marxista, a partir da linha explicativa da sociologia que desenvolve dialeticamente um processo ativo metodológico, que segundo William (1979 apud SIGNATES, 2019, p. 48), pela “[...] mediação, que mesmo admitida sua multiplicidade, somente se estabelece como operador útil no tratamento de realidade ou estruturas conhecidas.” A ANFOPE desenvolve uma aplicabilidade metodológica, sem perder a abertura à dialética e à heurística no tratamento teórico do objeto de investigação.

municípios, os quais deveriam se comprometer com as metas e executar os programas propostos.

Nucci (2017, p.104) afirma que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituindo pelo Decreto 6.094, em 24 de abril de 2007, composto por vinte e oito metas, dentre estas a Meta XII do Artigo 2º: “Instruir programa próprio ou em regime com o de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação”, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, teve como um de seus objetivos agregar esforços para melhorar a qualidade da educação básica, em todo o Brasil, tendo como referência de análise, o IDEB.

Esse decreto gerou o instrumento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁹, que foram instituídos a partir do artigo 9º, do Decreto 6.094/2007, do Plano de Metas. A partir daí, o MEC estipulou quatro eixos e um programa no sentido de orientar o diagnóstico que serviu de base para a realização das ações do PAR. Para criar meios de desenvolver esse Plano, o MEC selecionou o eixo formação de professores (III – recursos pedagógicos) o qual serviu de subsídio para elaboração das ações do PAR nos municípios. Neste contexto, O PARFOR PRESENCIAL se constitui uma dessas ações e vem sendo operacionalizado a partir de regime de colaboração das instâncias federativas a nível nacional. (NUCCI, 2017, p. 108)

Considerando a institucionalização do PARFOR na modalidade presencial em 2009 e em vistas a sua operacionalização, segundo Machado (2014, p.109), o Manual de caráter operativo sistematizou os procedimentos de implantação dessa política pública, assim como as atribuições dos diversos sujeitos envolvidos no processo de efetivação da própria política.

As universidades que implantaram o PARFOR PRESENCIAL, ao inscrever as turmas atentaram para os requisitos: a) primeira licenciatura (formação inicial) para professores que não possuía licenciatura; b) segunda licenciatura, para professores que possuíam licenciatura e

⁹ O Plano de Ações Articuladas (PAR) parte de um diagnóstico realizado pela equipe técnica local (composta pelo dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação) planeja e desenvolve um conjunto coerente de ações, sistematizadas no PAR. Para alicerçar a proposta do PAR é oferecido pelo MEC um manual passo a passo para elaboração do diagnóstico e para a elaboração do Plano. Este documento serve para orientar a aplicação voluntária dos instrumentos disponibilizados aos municípios aderentes ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este traz orientações gerais sobre aspectos importantes que antecedem o trabalho a ser realizado e os principais procedimentos para sua execução. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-conselho/138-programas-e-aco-es-1921564125/ideb-indice-de-desenvolvimento-da-educ-basica-878961830/275-por-que-elaborar-o-par-sp-1014755919>. Acesso em: 13 ago. 2019.

atuam em disciplina diferente da sua formação de graduação. Considerando essa realidade, na Tabela 1, destacamos a demanda de funções docentes sem formação superior e as propostas de matrículas, com seus respectivos percentuais de atendimento.

Tabela 1 – Percentual de atendimento do PARFOR PRESENCIAL em relação ao número de funções docentes na educação básica das redes estaduais e municipais, que não possuíam formação superior no Estado da Bahia - 2009 a 2014.

Ano	Nº de funções docentes	Nº de funções docentes sem formação superior	Nº de matrículas em curso de 1ª licenciatura	Percentual de atendimento
2009	152.648	101.117	6.178	6,11%
2010	150.231	95.936	9.121	9,51%
2012	157.267	71.121	11.551	16,24%
2013	155.463	71.299	11.831	16,59%
2014	156.856	64.298	12.623	19,63%

Fonte: Dados da CAPES 2015, INEP 2016, destacados pela pesquisa de Nucci (2017, p. 132).

Sobre esses dados Nucci (2017, p.132) revelou em sua pesquisa que há elevado número de funções docentes em exercício sem formação superior na educação básica no Estado da Bahia. Essas informações refletem o baixo grau de interesse administrativo, político e financeiro do governo da Bahia em lidar com o alto índice de demanda de formação de professores, o que explica um gradativo aumento na adesão ao PARFOR PRESENCIAL entre os anos 2009 a 2014 na Bahia e mesmo assim os percentuais de atendimento do PARFOR PRESENCIAL, ainda, foram baixo em relação a carência de formação de professores em exercício na educação básica na Bahia.

Nas etapas de implantação do PARFOR PRESENCIAL, conforme a pesquisa de Machado (2014, p.147), previa-se uma política de formação inicial presencial dos professores em serviço. Havia indicadores sobre a organização das aulas, a distribuição de carga horária e dos componentes curriculares para atender a dinâmica do dia a dia dos professores que estavam em sala de aula, ou seja, conforme indicavam os pressupostos do PARFOR PRESENCIAL em função dos professores em serviço.

Para Nucci (2017, p. 32) o desenho da política pública do PARFOR PRESENCIAL diz respeito às regras de funcionamento do Plano de Acordo de Cooperação Técnica, cuja orientação estava estabelecida nos documentos pertinentes ao papel de cada ente confederado e os recursos financeiros sob responsabilidade do CAPES/MEC garantindo a implantação e operacionalização da política do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Aplicações financeiras do governo federal por ano em relação ao período 2009 a 2014 PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

Ano	Custeio	Capital	Bolsa	Total por ano	%
2009	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -	0,00
2010	R\$ -	R\$ 240.076,98	R\$ -	R\$ 240.076,98	0,25
2011	R\$ 4.400.400,00	R\$ 1.520.128,18	R\$ 10.325.700,00	R\$ 16.246.228,18	16,82
2012	R\$ 9.123.345,50	R\$ -	R\$ 21.544.900,00	R\$ 30.668.245,50	31,75
2013	R\$ 9.874.009,81	R\$ -	R\$ 20.986.800,00	R\$ 30.860.809,81	31,95
2014	R\$ 3.521.616,97	R\$ -	R\$ 15.044.900,00	R\$ 18.566.516,97	19,22
Total	R\$ 26.919.372,28	R\$ 1.760.205,16	R\$ 67.902.300,00	R\$ 96.581.877,44	
%	27,87	1,82	70,31		

Fonte: Dados exposto pela CAPES, 2015 e levantados na pesquisa de Nucci (2017, p.147).

Observamos nesse Quadro 1, que a partir de 2009, quando iniciado o PARFOR PRESENCIAL, não houve nenhum repasse de recursos em período de institucionalização, regulamentação, parcerias e implantação dos cursos nas instituições formadoras. Entre 2011 e 2014 foram destinados o montante de R\$ 96.581.877,44 divididos em recursos de custeio¹⁰, capital¹¹ e bolsas às instituições formadoras. Para custeio na ordem de R\$ 26.919.372, 28, correspondente ao percentual de 27,87%, de capital o montante de R\$ 1.760,205,16, um percentual de 1,82% dos recursos, nos anos de 2010 e 2011, nos anos de 2012, 2013, 2011 não houve recursos de capital disponibilizados, sugerindo restrição de manutenção de funcionamento dos cursos, uma vez que com o uso diário de bens ocorrem desgaste de bens móveis e imóveis exigindo manutenção periódicas para o seu bom funcionamento. Com relação às bolsas para atender os profissionais envolvidos no processo de operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, foram liberados os recursos a partir de 2011 no total de R\$ 67.903,300,00, correspondente à percentagem de 70,31%. Para Nucci (2007, p.149) isso foi fundamental para adesão de professores formadores das universidades parceiras, principais agentes responsáveis pela operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia.

Observando, ainda, o Quadro 1 percebemos, na coluna percentual que houve um gradativo aumento de recurso, anualmente, em 2012 com um percentual de (31,75%) e 2013 com um percentual de (31,95%), existindo uma equivalência; mas a partir de 2014 ocorreu uma queda na liberação do dinheiro para PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

¹⁰ Recurso de custeio (correntes) é aqueles aplicados nas despesas com contratos de prestação de serviços, aquisição de materiais de consumo, diárias, passagens, bolsas e benefícios de estudantes.

¹¹ Recursos de capital são recursos aplicados no patrimônio, tais como obras, construções, instalações e aquisição de materiais permanente, que são incorporados à Universidade. Disponível em: <https://transparencia.ufba.br/o-que-significa-recursos-de-custeio-e-recursosdecapitalhttps://transparencia.ufba.br/o-que-significa-recursos-de-custeio-e-recursos-de-capital>. Acesso em: 22 mar. 2019.

Conforme a CAPES (2015) os recursos do PARFOR PRESENCIAL fixados para a Bahia no valor de R\$ 96.581.877,44 correspondeu ao percentual de 41,64% do total dos recursos enviados à região Nordeste, no montante de R\$ 231.933.184,09 correspondentes ao período de 2009 a 2014, devido à grande *déficit* na formação de professores em exercício. Estes valores investidos no PARFOR PRESENCIAL na Bahia contemplaram dois mil trezentos e cinquenta e dois professores distribuídos entre professores coordenadores, orientadores/supervisores de estágios, formadores e professores-cursistas de acordo ao número de turmas implantadas, a partir dos seguintes critérios: a) R\$ 15.000,00 para turma implantada na sede ou distante 300 km; R\$ 20.000,00 para turma implementada com distância superior a 300 km, por semestre e seis universidades públicas (federais e estaduais), conforme demonstrativo na Tabela 2.

Tabela 2 - Percentual de investimentos financeiros nos cursos do PARFOR PRESENCIAL por IPES no Estado da Bahia no período de 2009 a 2014.

UNIVERSIDADE	RECURSOS	%
UNEB	R\$ 66.087.625,61	68,43
UESB	R\$ 12.237.070,00	12,67
UESC	R\$ 7.380.556,98	7,64
UFBA	R\$ 5.574.329,66	5,77
UFRB	R\$ 2.948.748,86	3,05
UEFS	R\$ 2.353.546,33	2,44
TOTAL	R\$ 96.581.877,44	100

Fonte: Dados exposto pela CAPES, 2015 e levantados na pesquisa de Nucci (2017, p. 148).

Nesta Tabela 2 verificamos, que aproximadamente 70% dos recursos foram destinados à UNEB, isso se explica porque a UNEB é uma instituição Multicampi, possui vinte e quatro campi, distribuídos nos vinte e quatro Territórios de Identidades¹² da Bahia, e vinte e nove departamentos. Segundo informação na plataforma *online* PARFOR UNEB foram oferecidos cursos de licenciaturas especiais em todos seus *campi* da UNEB. No capítulo sobre a pesquisa documental propriamente dita, aprofundaremos sobre este aspecto.

Ainda, sobre a aplicação de recursos, Nucci (2017, p.148) em sua tese, trás uma informação preciosa para nossa investigação. Em 2011 foram repassados R\$ 11.241.025,16 para implementação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na UNEB; estas cifras

¹² Segundo Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia “O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.com>. Acesso em 09 dez.2019.

corresponderam aproximadamente ao dobro da receita corrente da UNEB que foi de R\$ 6.277.339,93 neste mesmo ano.

A UESB, segunda colocada no recebimento de aportes financeiros para o PARFOR PRESENCIAL, também se explica pelos mesmos motivos, porque possui três *campi* e as Licenciaturas especiais foram oferecidas em todos eles e com a operacionalização na mesma modalidade já citada acima.

Então, considerando a capacidade financeira da União nos repasses para a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, na Bahia, a oferta de bolsas foi um fator importante, que conquistou adesão dos docentes das universidades parceiras, principais agentes de execução dos cursos de licenciatura especiais PARFOR PRESENCIAL.

Machado (2014, p. 47) chama atenção sobre a formatação dos cursos no sentido de atender a dinâmica da realidade objetiva dos professores em formação tendo como objetivo a elevação da qualidade de ensino, que contraditoriamente significa a formação de pessoas capazes de produzir e realizar a manutenção do capital. Assim, cada instituição formatou seus cursos de acordo sua conveniência, uma vez que a formalização do FORPROF/BA aconteceu nove meses depois e a primeira reunião de formação em 21 de janeiro de 2010, ou seja um ano depois, precarizando o processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, no que diz respeito a atender a interesses outros, como alocação dos professores formadores, que fazem parte do quadro regular das universidades estaduais e que atuam no ensino, extensão e pesquisa das universidades; outra questão, a liberação dos professores cursistas para as aulas, uma vez que estavam em exercício e isso explicou no formato dos cursos: modular, noturnos e intensivos nos finais de semana, adotadas pelas universidades formadores.

O formato modular consistia na organização curricular das disciplinas em módulos, sendo as aulas realizadas uma semana por mês, de segunda a sábado, 12 meses por ano, que para Mororó e Couto (2015, p. 32) constitui regime semipresencial, além de outros arranjos com componentes curriculares distribuídos, contemplando a carga horária.

No que diz respeito ao acesso dos professores para capacitação, conforme Souza (2014, p. 640-641) os candidatos às vagas do PARFOR PRESENCIAL acessaram a Plataforma Paulo Freire, desenvolvida para este fim, a qual os professores candidatos realizavam pré-inscrições, indicando o foco pelo curso, disponibilizando seu *currículo lattes*. Na etapa seguinte os dados eram validados pela CAPES e pelas secretarias de educação, após processo seletivo nas IES os professores realizaram as matrículas, tornando-se alunos das

Universidades Públicas, no caso da Bahia, com todos os benefícios de aluno regular, como afirma Souza (2014, p. 640), além dos benefícios do programa PARFOR PRESENCIAL como gratuidade nos cursos de licenciaturas, bolsas aos professores cursistas que residiam fora do município onde funcionavam os cursos, bolsas aos professores formadores¹³ e fomento à oferta de cursos, por meio de verbas de custeio e capital às IES.

Considerando a dinâmica social do dia a dia dos professores em uma realidade permeada por contradições no processo formativo, o qual é foco dessa pesquisa, a situação vivenciada por professores em cursos é um exemplo disso. Com jornada de trabalho de 40h semanais, diurno e noturno, não eram dispensados das suas atividades noturnas, o qual após uma rotina 10 aulas diárias, durante seis dias por semana/mês, no processo formativo e nessas condições extenuantes que residia a proposta do PARFOR PRESENCIAL, “[...] aprova a participação do docente e que o mesmo será liberado nos dias e horários no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração”. (BRASIL, 2009, p.3)

Os professores cursistas em atividades diurnas eram dispensados na semana de aulas; o mesmo ocorria com os professores, os quais estudavam a noite; porém os que trabalhavam a noite, também foram àqueles professores estudantes de final de semana, que não eram dispensados. Essa realidade complexa implica não só na qualidade da formação, mais compromete a vida universitária, considerando que “[...] a formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimento [...]”. (NASCIMENTO, 1996, p. 78)

Segundo Mororó e Couto (2015, p. 32) tais condições impostas aos professores cursistas do PARFOR PRESENCIAL, implicavam na desigualdade de condições de formação, pois os conteúdos dos componentes curriculares eram programados para um determinado tempo livre; caracterizando com as propostas de formação semipresencial, essas determinações operacionais impactaram diretamente na qualidade da formação.

Segundo Souza (2014, p.640) as regras seguiram o ordenamento legal do programa de oferta e matrícula e durante o percurso formativo, os diretores das unidades escolares eram informados sobre as condições de exigências para a formação, com anuência das secretarias municipais e estaduais de educação, aos quais se subordinavam. Periodicamente, durante o processo formativo os professores cursistas precisavam validar os dados na Plataforma Freire.

Quanto à permanência dos professores em curso, conforme informação do Relatório de Gestão da CAPES (2009-2014, p. 58), os principais motivos estão relacionados à liberação

¹³ Refere-se aos docentes das próprias IES, no caso da Bahia, que atuaram como professores nos cursos de licenciaturas especiais PARFOR PRESENCIAL.

e apoio das secretarias de educação do Estado e Municípios. Nesse relatório 71% dos professores regularmente matriculados disseram que foram liberados das suas atividades pedagógicas para o curso de formação e 29% desses disseram ter suas liberações negadas pelas escolas.

Ainda, nesse relatório detectamos quanto ao apoio na permanência, apenas 22% afirmaram ter recebido algum auxílio das prefeituras, entre os quais: hospedagem, transporte, financeira, alimentação. Dentre estes motivos ainda temos, o aspecto da permanência, onde declarações de 32% dos professores cursistas afirmaram a dificuldade no deslocamento, 14% falaram sobre as carências na estrutura física das universidades formadoras, 15% declaram dificuldade na frequência das aulas devido à formatação dos cursos, já citado e 12% declaram que ocorreu falta de apoio das secretarias de educação. Essas condições declaradas nesse relatório de pesquisa *stricto sensu*, comprovam a existência de contradições na implantação e implementação do PARFOR PRESENCIAL. Sobre essa realidade, Mororó e Couto (2014, p. 36), ressaltam: “infelizmente, apesar de ser a Secretaria Estadual de Educação a grande articuladora do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, também, nas escolas estaduais não se planejaram para o afastamento para formação de seus professores”.

Os dados nos mostram as razões explicativas sobre a alta taxa de evasão dos cursos de licenciaturas do PARFOR PRESENCIAL em todo território nacional e em especial do estado da Bahia, em que a implementação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL apresenta uma realidade impregnada de contradições, em que as condições organizacionais articuladas pelos entes governamentais não promovem equidade e qualidade dos cursos. “Dessa forma, tais restrições parecem se configurar como uma limitação à equidade e permanência.” (SOUZA, 2014, p. 643) Portanto, há sérios e comprometedores fatores nos processos de operacionalização que impactam na formação de profissionais da Educação Básica.

Nessa realidade, segundo Souza (2014, p.643) tais situações vividas pelos professores, alunos do PARFOR PRESENCIAL colocam em “cheque” a qualidade dos cursos de licenciaturas especiais PARFOR PRESENCIAL; este foi tema de discussão entre os representantes dos governos locais para quererem incentivar o professor na adesão e na permanência nos cursos PARFOR PRESENCIAL. Porém, para Mororó e Couto (2015, p. 36) entre as muitas variáveis que aparecem na implantação e operacionalização de uma política pública para formação de professores em serviço, é preciso ficar explícito para as instâncias

gestoras envolvidas no processo que a formação de qualidade que não há uma benevolência do Estado e sim um direito do professor.

Quanto aos números relacionados quantitativo de municípios, escolas e matrículas no PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, no período de 2009 a 2014, conforme Nucci (2017, p. 133), participaram do PARFOR PRESENCIAL 361 municípios que aderiram ao Programa, 457 escolas estaduais, 02 escolas federais e 3.085 escolas municipais, compondo um contingente de “337 turmas implantadas em 111 municípios”. (BRASIL, 2014 p. 44) Relatório de Gestão da CAPES/DEB, aponta que havia 905 professores cursistas matriculados oriundos da rede estadual, 01 da rede federal e 11.717 das redes municipais, perfazendo um total de 12.623 professores, na condição de alunos matriculados nos cursos de licenciaturas especiais do PARFOR PRESENCIAL, em diversas áreas do conhecimento, distribuídos na UFBA, UFRB, UNEB, UESB, UNSC, UEFS. Para caracterizar essa realidade, destacamos na Tabela 3 as licenciaturas oferecidas e os percentuais por curso.

Tabela 3 - Percentual das licenciaturas especiais do PARFOR PRESENCIAL implementadas e operacionalizadas na Bahia de 2009 a 2014 e suas respectivas Universidades.

Cursos	%/total	UFBA	UFRB	UNEB	UESB	UESC	UEFS
Pedagogia	46,29	x	x	x	x	x	x
Letras Vernáculas/ Inglês	11,28	x	x	x	x	x	x
Matemática	8,61	x	x	x	x	x	-
História	7,12	x	x	x	x	x	-
Ciências Biológicas	5,93	x	x	x	-	-	-
Geografia	4,15	x	x	x	x	x	x
Artes	3,56	-	-	x	-	-	-
Ciências Sociais	2,97	-	-	x	x	x	-
Informática	1,19	-	-	x	x	-	-
Química	0,89	x	x	x	-	-	-
Física	0,59	x	x	x	-	-	-
Filosofia	0,59	-	-	-	x	-	-
Educação Física	0,58	-	x	x	x	x	-
Ciências da Natureza	0,30	-	x	-	x	-	-

Fonte: Sistematização própria extraída de fontes de pesquisa e Plataforma *online*¹⁴.

A leitura desta Tabela nos oferece indicativo da existência de uma maior procura pelo curso de pedagogia; segundo Nucci (2015, p.133) isso vem ocorrendo devido à necessidade de formação de professores atuando na Educação infantil e na série iniciais (1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos) do Ensino fundamental, sob responsabilidade dos municípios. Na demanda de vagas

¹⁴ Os dados da tabela 3 e quadro 2 foram pesquisados no banco de dados da CAPES, 2015, na tese em Educação de Leandro Picoli Nucci, (2017, p.133) e na plataforma *online* das IES disponíveis nos endereços eletrônicos: PARFOR UFBA, disponível em: <https://prograd.ufba.br/sobre-o-parfor-na-ufba>; PARFOR UFRB. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/parfor/parfor>. PARFOR UNEB. Disponível em: <http://www.uneb.br/parfor/o-parfor/>. UESB PARFOR em números. Disponível em: www2.uesb.br/parfor/?page-id=38. UESF PARFOR: Disponível em: <http://www.uefs.br/2018/08/1985/Uefs>. Acesso em: 28 mar. 2019.

temos a área de linguagem em segundo lugar, seguida pela área de exatas e depois pela área de humanidade; com esta constatação podemos inferir que estas vagas foram ocupadas por professores atuantes nas séries finais (6º, 7º, 8º, 9º) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Segundo Nucci (2017, p.131) na Bahia as matrículas corresponderam a 41,92% em relação às matrículas da região Nordeste e concluíram que os cursos 1.918 professores-alunos, com um percentual de 35,42% dos concluintes da região Nordeste, considerando um somatório de 5.414 formandos; a taxa de evasão nos anos de 2009 a 2014 na Bahia foi em média 22,09% acima da média nacional, equivalente a 20%. Com relação às matrículas na Bahia observemos a Tabela 4.

Mediante a Tabela 3, destacamos a distribuição destes cursos por IES, no Quadro 2, em vistas as áreas de formação, considerando o período de 2013 a 2019.

Quadro 2 – Cursos de Graduação em Licenciaturas PARFOR PRESENCIAL, por áreas de formação e suas respectivas universidades de oferta, em vista ao período de 2013 a 2019.

Ordem de oferta	IES	Áreas de cursos ofertados pelas IES no Estado da Bahia
1	UNEB	Artes Visuais
2		Geografia
3		Ciências Biológicas
4		Educação Física
5		Letras Vernáculas
6		Física
7		História
8		História e Cultura Brasileira e Africana
9		Letras Vernácula/Inglês
10		Matemática
11		Ciências da Computação
12		Pedagogia
13		Química
14		Sociologia
15		Educação Física
1	UFBA	Ciências Biológicas
2		Física
3		Geografia
4		História
5		Letras Vernáculas
6		Matemática
7		Pedagogia
8		Química

Fonte: Dados da Plataforma *online* da CAPES e sistematizados por Nucci, (2017, p. 133), Brzezinski (2018, p. 223) e FREITAS (2016, p. 99).

Ordem de oferta	IES	Áreas de cursos ofertados pelas IES no Estado da Bahia
1	UESB	Informática
2		Filosofia
3		História
4		Língua Inglesa
3		Língua Portuguesa
6		Matemática
7		Sociologia
1	UEFS	Letras Vernáculas /Inglês
2		Ciências Biológicas
3		Matemática
4		Letras Vernáculas/Espanhol
5		Artes
6		Educação Física
7		Filosofia
8		Pedagogia
1	UESC	Educação Física
2		Pedagogia
3		Geografia
4		História
5		Língua Portuguesa
1	UFRB	Ciências Naturais
2		Matemática
3		Pedagogia

Fonte: Dados da Plataforma *online* da CAPES e sistematizados por Nucci, (2017, p. 133), Brzezinski (2018, p. 223) e FREITAS (2016, p. 99).

No Quadro 2, podemos observar que a UNEB abarcou quinze cursos dos quarenta e seis oferecidos na Bahia, ocupando o 1º lugar no *ranking* das IES. Todas as instituições ofereceram cursos de licenciaturas em todas as áreas do conhecimento: Linguagens, Humanidades, Ciências da Natureza e Matemática. A UNEB, UEFS e UESB chamaram atenção pela iniciativa inovadora em ofertar cursos de licenciaturas na área de Tecnologia (UNEB/UESB), dois cursos de História com viés distintos (UNEB) e Artes (UNEB/UEFS), Língua Portuguesa/inglês-espanhol (UNEB/UEFS/UESB), além de Filosofia (UESB) e Sociologia (UNEB/UESB), ampliando o universo da formação de professores.

Na Tabela 4 observamos os números e percentuais de matrículas PARFOR PRESENCIAL na Bahia entre o período de 2009 a 2014 nas IES.

Tabela 4 – Percentual de matrículas do PARFOR PRESENCIAL por Universidade Pública (UP) na Bahia no período de 2009 a 2014.

UP	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	%
UNEB	5.535	1.658	977	283	116	115	8.684	68,80
UESB	365	386	167	606	73	488	2.085	16,52
UESC	75	457	45	70	41	38	726	5,75
UFBA	0	230	109	77	22	0	438	3,47
UFRB	29	186	68	28	28	28	367	2,91
UEFS	174	26	0	0	0	123	323	2,56
Total por ano	6.178	2.943	1.366	1.064	280	792	12.623	100
%	49	23	11	8	2	6	100	

Fonte: Dados exposto pela CAPES em 2015 e levantados na pesquisa de Nucci (2017, p. 134).

Constatamos nessa Tabela 4, que somente as universidades públicas ofertaram PARFOR PRESENCIAL na Bahia. É interessante ressaltar esta particularidade porque tal situação não ocorreu em outros estados brasileiros. Nesses dados sistematizados a UNEB chama atenção pelos números de matrículas, isso se explica pelo caráter *multicampi* da instituição, já destacado e também devido à implantação de turmas em polos instalados em Territórios de Identidades, contemplando uma área maior para atender aos professores cursistas do PARFOR PRESENCIAL.

Ainda, observamos nessa sistematização da Tabela 4, a ocorrência progressiva na redução de matrícula a cada ano na UNEB. A UESB apresentou um pico nas matrículas em 2012, tendo queda em 2013 e uma alta em 2014. Na UESC no ano de 2010 ocorreu aumento significativo nas matrículas, logo em seguida reduziu significativamente, porém mantendo constantes nos anos seguintes. Na UFBA em 2009 não aconteceu nenhuma matrícula, com uma razoável procura em 2010, apresentando queda em 2011, 2012 e 2013, chegando a zerar em 2014. Na UFRB o auge atingido em matrículas foi em 2010, mas logo em seguida teve queda. Já a UEFS em 2009 o número de matriculados foi elevado, com redução drástica em 2010 e em 2011, 2012, 2013 não ocorreu matrícula este movimento voltou em 2014. Diante dessa realidade, outro aspecto que chamou atenção foi o elevado número de docentes sem formação superior na Bahia, constante na Tabela 1; considerando o número de matrículas existe *déficit* muito grande no atendimento à demanda. Sobre essa realidade, limites e contradições a discussão e análises retomaremos posteriormente no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*.

É fundamental ressaltar, mais uma vez, que em se tratando de formação de professores em serviço é importante considerar que o PARFOR PRESENCIAL foi destinado à apenas aos profissionais em serviço, sem a formação superior, ou seja, aqueles professores que acessaram

o cargo de professor através de concurso público ou não, anteriores a LDB/96 e a CF/88 e não possuía a formação de graduação, assim como professores de contratação precária REDA¹⁵ e aqueles que não possuíam a licenciatura específica e que lecionavam fora de sua área de formação inicial, em atendimento à disposição da Lei 9394/96.

A PARFOR PRESENCIAL, enquanto política social, segundo Linhares (2018) a sua concepção e implementação, dependeu da natureza do Estado, que se tratando de um Estado que implementa uma política neoliberalista de fundamento capitalista, desenvolve suas intenções políticas na relação capital-trabalho. Nessa proposição, a formação de professores em serviço, contempla os professores em parte, por ser uma política conjugada aos benefícios do capital internacional, cuja intencionalidade fica restritiva nas condições objetivas de oferta de qualidade. Para o capital esta é uma realidade que “não é uma mercadoria como outra qualquer. É a única mercadoria que cria valor e, ao mesmo tempo, um elemento histórico e moral que entra na determinação do seu valor. [...] sujeito [...] forças políticas”. (HARVEY, 2010, p. 107)

Assim, o Estado baseado no modelo neoliberal que alimenta a formação econômica de produção capitalista, sendo dirigido por ímpeto da classe dominante, que detém os meios de produção, promove a formação de professores em serviço com restrições, embora apregoe na legislação um discurso diferente, comprometido com a classe trabalhadora de professores. Percebemos a existência de uma política que busca garantir o abastecimento de mão de obra para o mercado de trabalho; há gerações de alunos que saem das escolas todos os anos e ingressam no mundo do trabalho, alicerçado numa política neoliberal¹⁶ de exploração do trabalhador.

Neste contexto, à Política de Formação de Professores da Educação Básica, em serviço, enquanto uma política social é “um elemento fundamental da reprodução física da força de trabalho, como um elemento central no azeitamento do processo de mais-valia socialmente produzida”. (BEHRING, 2008, p.65) Nesse sentido, a política social “é parte de uma grande engrenagem no processo histórico da sociedade, ou seja, é um resultado de uma correlação de forças entre as classes. As classes estão na sociedade e estas estão no Estado”.

¹⁵ REDA – Regime Especial de Direito Administrativo, instituída pela Instrução Normativa 009 de 09 de maio de 2008 para preenchimento de vagas na administração pública em regime temporário e excepcional em atendimento ao interesse público. Regime em execução na educação do Estado da Bahia desde 2010. (BAHIA, 2008, f. s/n).

¹⁶ Essa política neoliberal corresponde ao conjunto de ideais políticas e econômicas que permitem a redução do papel do Estado, tanto no âmbito social quanto no econômico; ou seja, é uma política que permite a total abertura de comércio para garantir o crescimento financeiro. A política neoliberal se opõe a adoção de políticas sociais em detrimento a implantação de medidas econômicas voltada para o modo capitalista de produção. (FERREIRA, 2009, p. 1395).

(BEHRING, 2008, p. 66) Nessa realidade há inerentes antagonismos que perpassam pelas esferas da economia, da política e nos movimentos dos sujeitos sociais que se organizam para lutar por outra realidade.

Não podemos perder de vista que o sistema capitalista teve sua origem em meados século XVIII, constituído por contradições¹⁷, que conforme Cheptulin (2004, p. 289), estas contradições se constituem em “luta” dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente, ou seja, é a unidade dos contrários; este movimento na história da humanidade vem gerando ricos e pobres, ou seja, geram-se os que trabalham numa condição explorada e os lucram com a exploração da mão de obra. Essa realidade aprofunda às desigualdades sociais e neste processo o capitalismo como sistema econômico e social ao longo do processo histórico se autorregula.

Para Harvey (1996, p.140) as incertezas, as oscilações, as novas experiências na vida social e política começam a tomar uma nova forma que chamou de acumulação flexível, marcada pela flexibilização dos processos de trabalho, da nova ordem neoliberal e neste cenário é que estão inseridas as políticas públicas de formação de professores em serviço. Considerando as crises que vem se processando no Brasil, segundo Montañó e Duriguetto (2014, p. 92) sua origem é explicada através da queda das taxas de lucro, impondo ao capital e ao Estado ajustes e reestruturação de certos processos e instituições existentes, desenvolvendo amplas estratégias que fortalecem a política neoliberal tendo como ofensivo ataque à classe trabalhadora, minando sua organização e resistência, promovendo a reorganização das formas de produzir e reproduzir as condições objetivas que alimentam a contrarreforma¹⁸ do Estado.

¹⁷ Sendo um movimento necessário da contradição, a unidade e a luta dos contrários não ocupam, entretanto, a mesma posição. A unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto que a “luta” deles é absoluta. O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, parece em certas contradições apropriadas, existe durante certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que lhe são próprios; a certo estágio de desenvolvimento das contradições, encontra-se igualmente excluída e substituída por outra, melhor adaptada às novas contradições. Essa última, depois de existir um certo tempo, é igualmente eliminada e substituída por uma nova, e assim sucessivamente até que a realidade não determine novas contradições. (CHEPTULIN, 2004, p. 289) Para Cury (1995) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento mais originário mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber um processo metodológico dialético de investigação sem conceber a categoria contradição é praticamente incidir num modo metafísico de tentativas de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que assume leva em conta que ela é elemento-chave das sociedades. (CURY, 1995, p.27)

¹⁸ Montañó e Duriguetto (2014, p.202) ao discutirem o conceito de “contrarreforma”, dizem que esta fundamenta-se no ajuste estrutural do Estado. A chamada “reforma do Estado” funda-se na necessidade do grande capital *liberalizar* – Desimpedir, desregular – os mercados. Assim, concebe-se como parte do *desmonte* das bases de regulação das relações sociais políticas e econômicas. Portanto, tal reforma deixa claro que seu caráter não é um “ajuste positivo” de caráter meramente administrativo-institucional, apenas no plano político-burocrático, mas está articulada à reestruturação produtiva, à retomada das elevadas taxas de lucro, da

Neste contexto, “as políticas sociais, via atuação dos Estados cumpririam uma função de reorganizar o processo produtivo, desmercantilizando as relações de trocas e politizando o Estado”. (SANCHES FILHO, 2013, p. 371)

Já para Behring e Boschetti (2011, p. 149) nas conquistas sociais, frutos de reivindicações históricas intrínsecas à sociedade, observa-se um retrocesso, isso a partir do avanço da contrarreforma do Estado em função do acesso a mercado para alimentar a ânsia do modo capitalista de produção, uma vez que podemos verificar que somente após 20 anos da existência da última LDB foi implementada uma política pública destinada à formação de professores de forma emergencial, tendo em vista que a CF/88 já previa a formação de professores.

Na atualidade, situação agressiva à classe trabalhadora vem ocorrendo, tais como a terceirização, ou seja, modalidade de trabalhos flexíveis, reformas trabalhistas, reformas da previdência, reformas da educação em todos os segmentos e Emenda Constitucional 95, que limita gastos públicos que afetam diretamente a implementação de políticas sociais, comprometendo sua efetividade e gerando uma descontinuidade de ações promovidas por governos de cunho popular, anteriores; assim, o Estado capitalista vem negligenciando em sua função primordial como diz Linhares (2018, p. 72), em garantir os direitos sociais necessários com a provisão de políticas públicas fomentadoras de cidadania.

Neste sentido quando da efetivação de política pública, no caso do PARFOR PRESENCIAL, em outras unidades federativas, houve marcante presença de Instituições de Ensino Superior - IES privadas; esse dado de realidade demonstra a contradição do Estado brasileiro, concernente ao dever do Estado em promover a formação de professores, conforme ampla legislação, mais o que se observa é um movimento de agentes privados assumindo a execução de políticas sociais, custeadas com recursos públicos, através de parcerias, ou seja, terceirizando a função que é do Estado.

Sobre essa questão destacamos o que levanta em sua análise, Souza (2014, p. 642), quando ressalta “[...] há possibilidade de que alguns agentes privados desconsiderem a função

ampliação da hegemonia política e ideologia do grande capital, no interior da reestruturação do capital em geral – tem assim um caráter político, econômico e ideológico que visa alterar as bases do “Estado de Bem-Estar Social” e do conjunto da sociedade, constituídas no interior de um “pacto social-democrata”, no período do pós-guerra, e que conformaram o “Regime de Acumulação Flexível” no “fordismo-keynesiano”. Tem como objetivo esvaziar diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo do século XX e, portanto, no lugar de uma “reforma”, configura um verdadeiro processo de (contra)reforma do Estado. Tal (contra) reforma tem então, fundamento no novo quadro social mundial de crise e resposta neoliberal, cujas determinações centrais podem ser procuradas nos processos de *reestruturação produtiva*, nas novas *necessidades de acumulação do capital financeiro* em contexto de crise de superprodução e superacumulação e no esgotamento (e a crise fiscal decorrente) do *Estado de Bem Estar Social* (Grifos dos autores)

social da educação e passem a julgá-la apenas na perspectiva mercadológica [...]” Estas entidades educacionais, que afirmam parcerias com Estado tem no fundo de seus interesses, o objetivo tão somente acumular capital e visam lucro com a formação de professores.

Souza (2014, p. 642) nos alerta sobre o aspecto da lucratividade das instituições privadas, tendo em vista que a qualidade dos cursos oferecidos, segundo levantamento da própria CAPES, somente 10% das instituições de Ensino Superior privadas possuem Índice Geral de Curso - IGC 4 e entre as instituições públicas este índice é de 36%. As informações da CAPES, não nos fornecem indicadores sobre a qualidade dos cursos ofertados. Esse cenário nos impulsiona a questionar sobre a qualidade dos cursos oferecidos, diante da diversidade de realidade de oferta que apresentam as instituições, mediante pactos instituídos com organismos do governo federal.

Esta política de trocas de compromissos está presente fortemente no Brasil, em todos os setores da sociedade, principalmente na educação que é alvo de constantes ataques da ofensiva neoliberal. Para Gentili (2015, p. 28): “A educação é alvo estratégico dessa ofensiva, precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica dos sujeitos sociais” [...]; entregá-la ao domínio do capital, significa colocá-la com o objetivo de atender aos interesses privados, que transformam a educação em mercadoria.

Há estudos que demarcam indicadores desta prática desde o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), discutindo essa “balcanização”, representando o “jogo de interesses” “com debates e negociações sobre a formulação de políticas públicas”; o que vimos acontecer são estratégias para promover reformas constitucionais com aprovação do Congresso Nacional e mesmo através de “medidas provisórias” antes mesmo das reformas serem aprovadas. (BERHING; BOSCHETTI, 2011, p. 154-155)

Dessa forma o Brasil, ao implantar a contrarreforma, baseada na doutrina do neoliberalismo, com relação à implementação e operacionalização de políticas sociais de formação de professores em serviço, se omite no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação das ações do PARFOR PRESENCIAL, prevalecendo em sua operacionalização interesses políticos, partidários, econômicos de caráter escusos. O que reconhecemos é a “[...] intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresarias [...]”, que segundo Silva (2015, p.12), são medidas que ferem os princípios que estão projetados pela proposta do PARFOR PRESENCIAL, impedindo o alcance dos objetivos como melhoria da qualidade da

educação básica, equidade, valorização do professor, objetivos estes garantidos na CF/88 e LDB/96.

De acordo o INEP (2018), considerando a implantação e operacionalização das primeiras turmas do PARFOR PRESENCIAL em 2009, a política de formação de professores se constitui um grande desafio diante da realidade e das contradições apresentadas por estudos e pesquisas, que precisam ser reveladas. No Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2018, p.37-41)¹⁹ foi identificado cerca de 2,2 milhões de professores na educação básica brasileira, sendo 62,9% (1.400.716), docentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (D2)²⁰ temos 78,5% com nível superior completo, sendo 77,3% licenciados e 1,2% bacharéis, 6,3% estão cursando o ensino superior e 11% tem formação em nível de ensino médio (normal/magistério) ainda temos 4,3% docentes com formação de nível médio ou inferior.

Neste Relatório há evidência de que nos anos finais do ensino fundamental, há 86,7% dos docentes que trabalhavam com a formação superior, havia 84,3% professores licenciados e 5,5% em formação. Houve um aumento percentual de docentes com licenciatura de 3,7% entre 2014 a 2018. Com relação ao ensino médio temos 513,4 mil docentes (2018), 93,9% com graduação, sendo que 88,6% são licenciados, 5,3% são bacharéis e 3,3% estão cursando a graduação.

Analisando as informações acima, percebemos que em dez anos de formação em serviços através do PARFOR PRESENCIAL, ainda, há muito a fazer para atingir a meta 15 prevista até 2024, onde todos os professores da rede básica precisam possuir graduação, previsto no PNE (2014-2024). Embora reconheçamos que houve uma melhoria nos índices de formação dos professores, porém este avanço ainda é tímido diante dos desafios que o Estado precisa enfrentar em políticas de formação de professores.

É neste contexto de viés neoliberal na Bahia, conforme Nucci (2017, p. 231), que as matrículas corresponderam a 41,92% (12.623) do total da região Nordeste, considerando o período de 2009 a 2014; nessa realidade, há uma média de evasão de 22,09%, com maior índice nacional, considerando que o número de formandos neste mesmo período foi de 1.918,

¹⁹ O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2018 encontra-se na plataforma *online* do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-94420b87a612c63c?version=1.2>. Acesso em: 17 maio 2019.

²⁰ Segundo este Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2018, o Indicador de Adequação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na Nota Técnica deste indicador. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores_educacionais. Acesso em: 17 maio 2019.

correspondendo a 35,42% do total do Nordeste, registrando 5.414 formandos, no período de 2009 a 2013. Atualmente, conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2018)²¹, a Bahia apresenta um *déficit* de 2.989 professores sem licenciatura.

Diante desta realidade, o Estado capitalista brasileiro viola a legislação que resguarda aos professores o direito de acesso à formação em licenciatura, quando lançou o edital 19/2018 autorizando a implantação de seis turmas PARFOR PRESENCIAL em Pedagogia na Bahia. É importante salientar que todas as turmas autorizadas a funcionar na Bahia devem acontecer em universidades públicas e há apenas uma turma em cada instituição participante. Essa realidade comprova o pensamento de Sader (2015, p. 16), quando no Prefácio da obra: “A educação para além do capital”, de István Mészáros, diz: “No Reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos do orçamento públicos”.

Portanto, aqui reside um dos aspectos das contradições, visto que não se pode pensar em desenvolvimento social, redução das desigualdades sociais, promoção da cidadania e formação para o mercado do trabalho, sem pensar em investimentos na formação dos professores, responsáveis pela formação das futuras gerações. Assim, essa pesquisa busca expor as contradição que esta política vem desenvolvendo, quando reconhecemos que é direito social e dever do Estado promover educação de qualidade para todos.

Em função dessa realidade, as políticas públicas educacionais no Brasil e mais especificamente no Estado da Bahia precisam ser investigadas quanto ao planejamento, implementação e operacionalização para verificar o grau de efetividade no cumprimento de metas previstas, uma vez, que são destinadas àqueles que mais precisam como professores da Educação Básica, que por necessidade de sobrevivência ingressam no serviço público num momento histórico, legalmente que não era imposta a formação mínima; com a exigência das licenciaturas, advindas de processos de mudanças sociais, política, econômica e tecnológicas, foi modulando um novo perfil de formação, que foi indicada na LDB 9394/96.

Há um encadeamento de institucionalização histórica de marco legal, que exige mudanças nas políticas de formação de professores, que iniciaram mais fortemente a partir de 1988, na Carta Magna; a partir de então, surgiu a LDB 9394/96, ratificada posteriormente

²¹ Sinopses Estatísticas da Educação Básica, apresentam dados referentes à estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 maio de 2019.

pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e posteriormente pelo Decreto 6.755/2009, que instituiu a formação inicial dos professores em serviço. Mas, o que reconhecemos mediante todo um aparato legal é um Estado que se exime do seu dever de acompanhar essa política pública para garantir a efetividade do que se propõe. E, ainda, na formação de professores em serviços, como já foi dito, há muito que fazer, conforme os próprios indicadores disponíveis pelos bancos de dados do próprio Estado, quando levantamos as contradições que se apresentam entre o que legalmente foi/está instituído e a realidade concreta; o que já foi realizado e a demanda atual para a formação de professores, uma vez que as turmas implantação e operacionalizadas não cessão a necessidade de formação inicial dos professores do Estado da Bahia.

Por isso nos cabe nessa pesquisa levantar a discussão sobre a realidade e as contradições na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, que precisa ser discutida e ampliada no âmbito das políticas públicas sociais. Há necessidade de aprimorar, de tornar mais eficiente essa política pública da educação, tão importante para o desenvolvimento humano, pois através da educação as pessoas fazem suas escolhas políticas, sociais e econômicas, ou seja, transformam o lugar que vive melhorando as condições materiais de existência e a possibilidade de produzir uma realidade mais justa em garantia de direitos para as futuras gerações.

Diante dessa proposta de investigação, reconhecemos que as pesquisas precisam ser um instrumento impulsionador de políticas da educação. O PARFOR PRESENCIAL está situado num largo arcabouço legal, que institui uma política nacional de formação de professores em serviço, mas que precisa ser cuidada. Os resultados do que estamos por levantar precisam levantar pela pesquisa científica, as contradições de uma dada realidade, que se apresenta com a não efetivação das leis que já foram produzidas ao longo de décadas.

Considerando esses indicadores preliminares que dão aporte a problematização do objeto de investigação, cuja base exploratória da pesquisa parte de estudos antecedentes, localizando interesses que colocam essa proposta no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, avançamos nessa introdução de relatório de pesquisa, expondo de maneira objetiva os elementos fundantes que organizam a lógica teórico-metodológica do processo de investigação.

1.2 AS QUESTÕES NORTEADORAS DE INVESTIGAÇÃO, O PROBLEMA CENTRAL, A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS

Partindo de estudos que demarcam a localização da investigação proposta, cujo contexto situa o objeto no sentido de ampliar as possibilidades de seu domínio, em vistas ao processo de realização da pesquisa, mediante elementos da realidade que se coloca contraditória, elegemos questões norteadoras que indicaram a objetivação do que nos propomos a investigar:

- a) Quais as produções do conhecimento *stricto sensu* que tratam da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, considerando o período de 2013 a 2019 e como se caracterizam?
- b) Que legislação sobre formação de professores vem sendo proposta para subsidiar a política do PARFOR PRESENCIAL no Brasil?
- c) O que a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) vem debatendo e defendendo historicamente sobre a formação de professores no Brasil?
- d) Quais indicadores de realidade vêm sendo apontados sobre a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL em Instituições do Ensino Superior pública e privada/comunitária do Estado da Bahia, considerando um balanço das teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no período de 2013 a 2019?
- e) Considerando uma análise do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzido entre o período de 2013 a 2019 no Estado da Bahia, que realidade e contradições podem ser reconhecidas sobre a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, em vistas ao que preconiza o marco legal e o Manual Operativo?

Tendo em vista estas questões e o que foi tratado anteriormente na trajetória introdutória dessa investigação, lançamos uma **questão síntese e central** para desenvolver a pesquisa que propomos: Que realidade e contradições se desenvolvem na implantação e operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que contempla o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – o PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia, considerando uma análise do

balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, em vistas ao período de 2013 a 2019?

A construção do processo metodológico da pesquisa lançou uma hipótese no sentido de configurar a exigência prévia de domínio sobre o objeto para encaminhar a investigação e assim, podermos responder à questão central. Esse esforço de levantar uma hipótese, enquanto pressuposto da pesquisa, ocorreu pela tentativa de não descaracterizar a intencionalidade objetivada da investigação, considerando a propriedade e rigor para desenvolver o processo investigativo.

Portanto, o processo de investigação do que aponta o marco teórico e a pesquisa documental que vimos desenvolvendo em quinze produções *stricto sensu* nos permitiu levantar como **hipóteses**, que a realidade do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre a implantação e operacionalização do Programa Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, considerando uma análise do período de 2013 a 2019, **aponta que existem contradições que promovem limites e desafios a serem superados por este programa** e que embora haja uma legislação de amparo e um manual de orientações para atender aos processos de implantação e operacionalização da política, **não há consistente avaliação e diagnóstico que viabilizem com efetividade a sua implantação e operacionalização**, considerando, também, que **as condições objetivas dadas aos professores para participarem é comprometida pela ausência de acordos firmados pelos entes governamentais do âmbito do governo federal, do estado da Bahia e municipais.**

A investigação para ser consolidada requereu eleger o seguinte **objetivo geral**: Analisar a realidade da implantação e operacionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Básica - PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia, considerando uma análise da produção do conhecimento *stricto sensu* no período de 2013 a 2019 para identificar e reconhecer as contradições das políticas públicas e sociais no campo da formação de professores.

Para atingirmos esse objetivo geral foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Mapear nas plataformas de repositórios *online* das IES do estado da Bahia, as produções do conhecimento *stricto sensu*, que tratam da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia, considerando o período de 2013 a 2019 para levantar e desenvolver um processo de análise investigativa.

- b) Identificar e analisar indicadores da política do PARFOR PRESENCIAL no bojo do marco legal das políticas de formação de professores no Brasil e do Manual Operativo para reconhecer o que vem sendo proposto e o que está sendo viabilizado nas IES, considerando uma análise produzida pelo balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* desenvolvida no período de 2015 a 2019.
- c) Identificar em fundamentos históricos sobre a formação de professores, a partir da mediação do que vem sendo apontado pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), o que aponta a realidade e as contradições da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL nas IES do estado da Bahia.
- d) Reconhecer indicadores de realidade instituídos pelos processos de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL nas IES do estado da Bahia, considerando uma análise do balanço de quinze produções *stricto sensu* produzidas em Programas de Pós-Graduação das IES do estado da Bahia, no período de 2013 a 2019 para identificar possíveis contradições, confrontando com o marco legal e o Manual Operativo.

1.3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

A metodologia é um processo complexo que engloba o método investigativo, os procedimentos e as técnicas que precisam ser aplicadas pelo pesquisador. Assim, podemos dizer que a metodologia adotada buscou traçar um caminho para que pudéssemos percorrer em busca de dados e informações para compor um quadro mais geral que “inclui a concepção teórica da abordagem sobre o objeto, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com o pensamento sobre a realidade”. (MINAYO, 2009, p.15) Nesta perspectiva de conceber uma investigação com rigor, reside essa proposta de pesquisa amparada em aproximações da abordagem do materialismo histórico dialético, por entender, conforme Cury (1995, p. 67) que a educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a construção de relações em todas as esferas do real que lhes proporciona a condição de se produzir. Nessa perspectiva de abordagem é possível conceber a formação de professores em uma ação recíproca de mediações na esfera do real, que medeia às relações sociais, de produção e a política pedagógica que foi instituída historicamente.

Para Gomide (2012, p. 20):

A concepção materialista entende que o método se constitui muito mais como uma concepção de realidade que mediará o processo de apreensão do

conhecimento, do que uma simples ferramenta para medir ou observar os fenômenos sociais. A concepção materialista vai além das leis que reagem os fenômenos; busca a lei de sua modificação e de seu desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos.

Portanto, ao conceber as categorias da dialética em movimento nessa investigação (realidade, contradições e mediação), buscamos dar movimento ao pensamento científico para atingir a totalidade que responde à questão central desta investigação; isto é, buscamos atingir a totalidade de base do problema levantado, bem como seu movimento na esfera das políticas sociais.

Adotamos no campo empírico de investigação a pesquisa documental, tomando como referência de campo empírico, quinze produções de dissertações e teses que se encontram disponíveis em repositórios *online* de instituições do estado da Bahia, que foram produzidas em Programas de Pós-Graduação, cujas linhas promovem estudos no campo do *stricto sensu* e que abarcam uma investigação sobre o PARFOR PRESENCIAL e identificamos para análises a partir do que levanta o marco legal sobre formação de professores, que expõe diretrizes para a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Brasil.

Optamos por uma abordagem de análise empírica que se configura com natureza de investigação quantitativa de caráter bibliométrico e também, qualitativa, sendo o modo de dizer que faz referências mais ao tratamento dos dados do que propriamente a especificidade metodológica da pesquisa. (SEVERINO, 2018, p. 125)

Como aporte teórico investigativo inicialmente, realizamos uma ampla leitura de revisão bibliográfica com sistematização de fichamentos em estudos antecedentes, para possibilitar maior aproximação com o objeto de pesquisa.

Após esse movimento exploratório de investigação, realizamos a pesquisa de levantamento documental de teses e dissertações, a partir de um mapeamento nas plataformas de repositórios *online da CAPES e das IES* e assim, foi possível levantar as produções do conhecimento *stricto sensu* que tratam da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia, considerando o período de 2013 a 2019²².

Para reconhecer o marco legal que trata da política do PARFOR PRESENCIAL foi levantado um conjunto normativo de recomendações contidas na legislação brasileira, especialmente na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Inicialmente, partimos da Constituição de 1988 e avançamos pela Lei de Diretrizes e

²² Recorremos a esses bancos de dados, quando percebemos que nem todas as produções estavam disponíveis na Plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Base (LDB) de 1996, os Decretos 6.755/09 (revogado), 7.415/2010 (revogado), 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais de Educação, a Lei 13.005 de 25/06/14 e sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, em vigor; além de acordos técnicos, resoluções, pareceres e editais que demarcam essa política.

Quanto aos descritores utilizados para análise das quinze produções *stricto sensu*, elencamos os seguintes: 1. Implantação do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia; 2. Operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia. O levantamento empírico da investigação sobre as produções *stricto sensu* requereu determinados procedimentos, que nos levaram a recortar o campo empírico de investigação do objeto e assim, estruturar a questão central proposta.

Realizamos, inicialmente, buscas *online* em Bancos de Dados de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES na Plataforma Sucupira (acesso 25/10/2018). Aplicamos no processo de busca as palavras-chave: 1) Formação de professor; 2) Implantação do PARFOR; 3) Operacionalização do PARFOR e 4) PARFOR. Essa primeira busca nos levou a reconhecer que para a palavra-chave formação de professor, havia **um milhão cento e quarenta e seis mil, duzentos e sessenta e três produções**; para a palavra-chave implantação do PARFOR, havia **quarenta e seis mil, oitocentos e noventa e produções**; e, para a palavra-chave operacionalização do PARFOR, havia **quatro mil e quarenta e três produções**; aplicando somente a palavra-chave PARFOR, havia **cento e setenta e sete produções *stricto sensu*** no Brasil.

Essa realidade imensa de produção nos levou, então a definir o campo empírico da produção *stricto sensu*, produzido em Programas de Pós-Graduação de Universidade no Estado da Bahia.

Recorremos aos repositórios de produção de conhecimento *stricto sensu* de Programas de Pós-Graduação das Universidades públicas da Bahia, considerando: a) Universidades Federais – UFBA e UFRB; b) Universidades Estaduais (UESC, UNEB, UEFS); c) Privada com caráter comunitária – UCSal, neste caso, fomos ao repertório da CAPES por não esta disponível na plataforma da instituição.

Para promover esse novo movimento, identificar e resgatar as dissertações e teses, lançamos, o descritor **PARFOR PRESENCIAL**. Identificamos quinze produções desenvolvidas em Universidades Federais, Estaduais e privada/comunitária do Estado da Bahia. Identificadas e localizadas as produções de dissertações e teses, foi realizada a leitura

dos resumos dos estudos que tratam do PARFOR PRESENCIAL para reconhecer a identidade do objeto proposto nessa investigação.

Considerando a identificação das produções que seriam analisadas, avançamos em organizá-las, lançando-as em um quadro, abaixo, em que expomos o tipo da produção e os títulos

Quadro 3 - Título das produções do conhecimento *stricto sensu* que tratam da implementação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no período de 2013 a 2019, em IES públicas e privadas do Estado da Bahia.

TIPO DE PRODUÇÕES	TÍTULOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES
D	O Curso de Pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Professores
D	Política para a formação de professor: Uma análise do Plano nacional de Formação de Professores – PARFOR
D	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia.
D	Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA
D	Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente.
D	Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea do Poço/Jacobina- BA.
D	Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de licenciatura em ciências biológicas.
D	Saberes Docentes: A representação de professores de Matemática em formação PARFOR.
D	O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR
D	A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação PARFOR/UNEB: Realidade, Tensões e Contradições.
D	A formação do professor de Educação Física no contexto do PARFOR: Um Estudo de Caso a partir do Curso de Licenciatura da UEFS
T	A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: A implementação do PARFOR- Presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração
D	Formação de professores e prática docente na educação básica: um estudo a partir do curso de pedagogia do PARFOR/UFRB
D	Política de Formação de Professores da Educação Básica: A Experiência da Universidade de Feira de Santana
T	ENTRE CASULO E ASA: Diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR

Fonte: Plataforma *online* da CAPES/MEC e repositórios de Programas de Pós-Graduação de IES do Estado da Bahia. Legenda dos tipos: T – Tese e D – Dissertação. Apêndice A

A descrição mais detalhada das características destas produções *stricto sensu* será tratada no quarto capítulo, quando expomos o balanço da produção do conhecimento, a partir

de aspectos bibliométricos que caracterizam essa produção.

1.3.1 Indicadores gerais de análise do marco legal do PARFOR PRESENCIAL nas bases da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Nesta seção, fizemos o mapeamento do marco regulatório que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disponível na plataforma *online* da CAPES e da Casa Civil da Presidência da República que apresenta especificidades do PARFOR PRESENCIAL. Realizamos a leitura e análise cuidadosa para verificarmos o que aponta esse marco legal, acerca da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, considerando destaque para a indicação do marco regulatório, data de publicação e o que propõe.

Quadro 4 - Marco Regulatório da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Código	Data de Publicação	Legislação	O que propõe
01	05/10/1988	Constituição Federal	Capítulo III - Seção I – Da Educação, Art. 206, inciso V; Art. 211 § 1º ; Artigo 214
02	20/12/1996	Lei 9.394/96	Lei de Diretrizes Bases da Educação
03	09/01/2001	Lei 10.172/01	PNE 2001-2011
04	29/01/2009	Decreto 6.755/09 (Revogado)	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.
05	30/06/2009	Portaria Normativa 09/2009	Institui o Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação
06	16/09/2009	Portaria 883/09	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.
07	30/12/2010	Decreto 7.415/10 (Revogado)	Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências.
08	25/06/2014	Lei 13.005/14	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências
09	09/05/2016	Decreto 8.752/16	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.
10	17/04/2017	Portaria 82/17	CAPES Regulamenta o PARFOR.

Fonte: Plataformas *online* da CAPES PARFOR PRESENCIAL e Planalto/Casa Civil da Presidência da República.

A descrição mais detalhada desse marco regulatório será tratada no terceiro capítulo quando analisamos aspectos da legislação que regulamenta em todo território nacional a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como define suas diretrizes mais gerais, considerando uma análise do que é tratado nas quinze produções *stricto sensu*.

Para além dessa legislação, analisamos o Manual Operativo do Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL, que foi instituído para atender o Artigo 11, inciso III do Decreto no. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, contrapondo o que se encontra disposto nas quinze produções.

Além da existência de uma vasta documentação como atas, acordos técnicos, resoluções, pareceres e editais, optamos por não aprofundar análises desses documentos na pesquisa, por não conseguir acessá-los na sua totalidade, e por isso, então, resolvemos analisar somente aspectos da legislação como as Leis, Decretos e Portarias para termos uma visão geral dessa normatividade, considerando a necessidade de entendermos a complexidade da implantação e operacionalização da política do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia.

Na Plataforma *online* da CAPES/PARFOR Presencial²³, reconhecemos a institucionalização do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF), na Bahia, instituído em 21 de janeiro de 2010, quando aconteceu à primeira reunião com representantes de todas as instituições²⁴ envolvidas no processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL. Ainda, em 2010 aconteceram sete reuniões do FORPROF PRESENCIAL; em 2011 foram cinco reuniões; em 2012 ocorreram cinco reuniões do FORPROF PRESENCIAL, em 2013 foram nove reuniões, em 2014 foram três reuniões. Em 2015 existe somente uma Ata que discorre sobre o planejamento da oferta da formação continuada para este ano. Devido à falta de registros contundentes com demarcações específicas do processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL considerando inclusive o processo inicial de adesão do estado da Bahia (2009), estas atas não integram fonte documental dessa pesquisa.

Com relação ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), que gerou a adesão das universidades brasileiras, segundo Nucci (2017, p.119) foram celebrados (26) ACT com os Estados brasileiros e (1) acordo com o Distrito Federal até o ano de 2017; em 2018 realizou-

²³ Disponível em: <<https://capes.gov.br/educaçao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/37744-bahia>. Acesso em: 12 maio 2019.

²⁴ No caso da Bahia, participara desse Fórum: Secretaria Estadual de Educação, Secretarias de Educação Municipais e as Universidades Públicas UFBA, UESC, UESB, UFRB, UEFS, UNEB.

se o Acordo Celebração Técnica nº 06/2018 entre a CAPES, UNDINE e o Conselho Nacional de Secretários de Educação/COSED, visando o apoio múltiplo à implementação e operacionalização do PARFOR nos estados brasileiros.

Mediante essa caracterização geral do marco histórico do PARFOR PRESENCIAL, avançamos em expor dados e informações bibliométricas sobre a produção do conhecimento *stricto sensu*, considerada como um dos campos empíricos de investigação.

1.3.2 Caracterização da produção do conhecimento *stricto sensu* que trata o PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia

Nessa seção buscamos levantar dados e informações a partir da caracterização das quinze produções *stricto sensu* levantadas. Esse processo na investigação nos permitiu reconhecer algumas características mais relevantes sobre as produções, expostas no Quadro 5, considerando a distribuição por municípios do Estado da Bahia.

Quadro 5 - Localização por Municípios, quantidade, IES, tipo e título das Teses e Dissertações PARFOR PRESENCIAL no período de 2013 – 2019.

Municípios	Quant.	IES	Tipo	Teses e Dissertações
Vitória da Conquista	5	UESB	D	O Curso de Pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Professores
			D	Política para a formação de professor: Uma análise do Plano nacional de Formação de Professores – PARFOR
			D	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia.
			D	Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA
			D	Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente
Jacobina	1	UNEB	D	Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea do Poço/Jacobina- BA
Jequié	3	UESB	D	Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de licenciatura em ciências biológicas'
				Saberes Docentes: A representação de professores de Matemática em formação PARFOR.

Fonte: Plataforma *online* da CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 19 out. 2019. E Repositórios dos Programas de Pós-Graduação Das IES no Estado da Bahia. Apêndice A. Legenda: T – Tese e D – Dissertação.

Municípios	Quant.	IES	Tipo	Teses e Dissertações
				O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR
Feira de Santana	2	UEFS	D	A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação PARFOR/UNEB: Realidade, Tensões e Contradições. A formação do professor de Educação Física no contexto do PARFOR: Um Estudo de Caso a partir do Curso de Licenciatura da UEFS
Salvador	1	UFBA	T	A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: A implementação do PARFOR- Presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração
Cruz das Almas	2	UFRB	D	Formação de professores e prática docente na educação básica: um estudo a partir do curso de pedagogia do PARFOR/UFRB Política de Formação de Professores da Educação Básica: A Experiência da Universidade de Feira de Santana
Salvador	1	UCSal	T	ENTRE CASULO E ASA: Diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR

Fonte: Plataforma *online* da CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 19 out. 2019. E Repositórios dos Programas de Pós-Graduação Das IES no Estado da Bahia. Apêndice A. Legenda: T – Tese e D – Dissertação.

Nesse quadro registramos a localização geográfica, a quantidade de pesquisas, as Universidades, os tipos pesquisa e os títulos das produções do conhecimento *stricto sensu*, que compõem o campo empírico da presente pesquisa.

No quarto capítulo deste estudo são apontadas as demais características das quinze produções *stricto sensu* por meio de uma análise bibliométrica.²⁵

²⁵ A análise bibliométrica é uma ferramenta que promove um papel relevante na análise da produção científica (no processo de identificação da amostra), uma vez que fornece indicadores da trajetória da produção desenvolvida, assim como a caracterização desta produção (dados demográficos), que são extraídos da própria produção e dos pesquisadores que produziram as dissertações e teses. As sistematizações de informações elaboradas por esse processo de análise permitem a construção de quadros, tabelas e gráficos que identificam a trajetória da produção, considerando a localização geográfica e o tempo histórico. Esse processo de análise admite a relação dialética entre métodos quantitativos e qualitativos, provocados no processo de leitura dos dados e informações, a partir de uma unidade de fatores, que muitas vezes se colocam em condições de reconhecimento da realidade e de contradições; essa perspectiva de análise se justifica na unidade ontológica dos fenômenos que são objetos do conhecimento a serem tratados na investigação. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 27)

1.3.3 Procedimentos de análise de conteúdo do marco legal do PARFOR PRESENCIAL e da produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil

Para atender ao processo de análise de conteúdo²⁶ do marco legal, do Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL e das quinze produções *stricto sensu*, foram determinadas categorias de análise²⁷, que definiram quadros sistemáticos de categorização. Portanto, as categorias definidas para análise de conteúdo, deste campo empírico, foram: 1. Implantação do PARFOR; 2. Operacionalização do PARFOR.

A qualidade definida para as duas categorias de análises partiu de princípios definidos por Bandin (2011, p. 147 – 148), que em síntese temos:

- a) A exclusão mútua, onde cada elemento não pode existir em mais de uma divisão para não gerar aspectos suscetíveis de serem classificadas em mais de uma categoria;
- b) A homogeneidade, onde um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- c) A pertinência que diz respeito à categoria estar adaptada ao material de análise definido;
- d) A objetividade e a finalidade que são qualidades definidas nas categorias para evitar a subjetividade dos codificadores (raiz das categorias), que podem gerar várias análises;
- e) A produtividade que significa elencar categorias que sejam férteis aos índices de inferências sobre o objeto.

Portanto, partindo de uma criteriosa condição de definição destas duas categorias (implantação/operacionalização) avançamos na construção de quadros que permitiram uma sistematização e visualização organizada por rubricas definidas em condições de levantar dados e informação das quinze produções para atender o movimento de investigação do objeto, considerando a comunicação científica dos pesquisadores das teses e dissertações, em vistas ao que trata a legislação que elencamos e o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL; somente assim foi possível atingir ações para fins de análise e por conseguinte, poder chegar à discussão dos resultados.

²⁶ Definimos o processo de análise de conteúdo por ser um conjunto de técnicas que permitiram a análise do que comunicam os documentos investigados (legislação, Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL, dissertações e teses), pela via de procedimentos sistemáticos e objetivos, considerando rigorosa descrição de conteúdo das produções (quantitativos ou qualitativos) e que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (comunicações) transmitidas pelos pesquisadores. (BANDIN, 2011, p. 44) As inferências (operação lógica) e interpretações dadas é que geraram resultados tratados de modo a serem significativos e válidos na pesquisa. (BANDIN, 2011, p. 45).

²⁷ Segundo Bardin (2011, p. 147) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Portanto, para desenvolver o processo de investigação, considerando a análise de conteúdo das quinze produções *stricto sensu* identificadas e defendidas no período de 2013 a 2019 na Bahia, tomamos como referência à proposta de Bardin (2011, p. 123-187), considerando os **três pólos** que caracterizam o processo de análise em mútua relação dialética; para esse processo priorizamos o caráter qualitativo investigativo, cuja síntese expomos a seguir:

1. Pré-análise - elaboração do esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise, que requereu quatro momentos:

a) A leitura “flutuante”, que consistiu em dois procedimentos:

1. Estabelecimento de contato com o que preconiza a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
2. Demarcação do universo de análise documental com a definição das quinze produções *stricto sensu* destacadas no quadro 3 que consta nessa seção;

b) A formulação do problema central, hipótese e objetivos;

c) O levantamento teórico substancial para sustentar o processo de análise empírica;

d) A referenciação de duas categorias de análise, enquanto operação de classificação de categorização²⁸ de um conjunto de dados e informações extraídas das quinze produções *stricto sensu*.

2. A exploração dos documentos – Marco legal e Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL e das produções *stricto sensu* identificadas e levantadas no processo da investigação - Esse pólo requereu uma tomada de decisões sobre a decodificação e decomposição de elementos essenciais sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica previsto no marco legal, no Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL e nas produções *stricto sensu* considerando o campo empírico de análise e o campo teórico que substancia os capítulos desse relatório dissertativo. A organização da codificação ocorreu a partir de unidades de contextos que geraram análises, cujos registros são expostos em quadros correspondentes a cada um dos elementos de análise.

²⁸ O processo de categorização aplicado foi fornecido por um sistema de categorias que se apresentam da melhor maneira possível por elementos destacados, à medida que foram sendo encontrados nas produções *stricto sensu* para atender ao processo investigativo do objeto. (BANDIN, 2011, p. 149) Essa mesma categorização foi adotada, enquanto procedimento desenvolvido para identificação das produções a serem analisadas. No processo de análise de conteúdo, propriamente dito, esse procedimento gerou quadros, enquanto processo aplicável de levantamento de elementos registrados e sistematizados, na medida em que a leitura e a sistematização forem desenvolvidas, em vistas as quinze produções *stricto sensu* identificadas e destacadas, enquanto campo empírico de análise.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – nesse pólo ocorre a aplicação das decisões de análise tomadas nos processos dos pólos anteriores para propor inferências sobre os elementos textuais, considerando o que tratam as produções sobre a o PARFOR PRESENCIAL, já sistematizados em quadros, para promover processos interpretativos de análise de conteúdo e assim, alcançar uma síntese parcial e posteriormente, final.

Neste capítulo introdutório temos os elementos essenciais da pesquisa, contexto do objeto, indicadores gerais do marco legal e caracterização do campo empírico, quadros, tabelas e metodologia de forma que nos forneceu um conjunto de resultados obtidos pelo processo de análise de cada quadro categorial possibilitou a realização de reflexões sistemáticas de inferências significativas para fundamentar a confirmação ou refutação das hipóteses levantadas e responder à pergunta central da investigação., A seguir apresentamos o método de exposição da pesquisa.

1.4 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA

Nessa seção apresentamos a exposição da dissertação, considerando o que foi anunciado no roteiro teórico que institui o sumário.

Na introdução destacamos os elementos dos estudos antecedentes, arcaboço teórico sustentáculo do objeto de estudo e a exposição dos elementos centrais do percurso metodológico no movimento da investigação.

No capítulo dois, a partir de uma revisão bibliográfica discutimos o significado do impacto da política de formação de profissionais de educação, tendo como referência de mediação a ANFOPE. Para tanto, desenvolvemos duas seções, considerando que a primeira trata da política de formação dos profissionais de educação na política social do neoliberalismo brasileiro; na segunda seção, tratamos de destacar o papel da ANFOPE ns defesa de valorização da formação de profissionsis da educação, considerando o foco em aspectos históricos da organização, articulação, mobilização e resistência, mediante o neoliberalismo instalado no Estado brasileiro.

No terceiro capítulo expomos a realidade que é instituída pelo marco regulatório e Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL. Sistematizamos esse capítulo em duas seções: a primeira diz respeito aos aspectos essenciais desse marco regulatório e a segunda seção dedicamos aos fundamentos gerais da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, considerando o que prescrito pela base do Manual Operativo.

No quarto capítulo expomos o balanço da produção do conhecimento *strictu sensu*, destacando o que é instituída pela realidade e contradições desenvolvida na formação de professores do PARFOR PRESENCIAL. Neste capítulo construímos três seções: na primeira realizamos uma análise bibliométrica da produção de conhecimento das quinze teses e dissertações realizando uma caracterização para ampliação de nossas discussões sobre o que apontam as pesquisas; na segunda seção, destacamos o marco legal do PARFOR PRESENCIAL nas quinze produções de mestrado e doutorado analisadas. Nesta seção ocorreu a necessidade de destacarmos no processo de investigação, dez subseções onde expomos o que foi levantado e analisado pelos pesquisadores sobre os dez documentos que constitui o marco legal em destaque na pesquisa.

No item 4.3, realizamos a discussão dos resultados da pesquisa, ressaltando a realidade e contradições identificadas na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia no período de 2013-2019.

Por fim, no quinto capítulo, sistematizamos nossas considerações finais da investigação proposta. Na parte póstextual, este relatório incorporou três apêndices com a identificação das produções analisadas e três anexos que tratam do marco regulatório do PARFOR PRESENCIAL e o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL.

2 O IMPACTO REAL E CONTRADITÓRIO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À MEDIAÇÃO DA ANFOPE

Na atual conjuntura brasileira as forças produtivas produzem uma realidade que aprofunda a política neoliberal focada na eliminação de direitos historicamente construídos. Para a ANFOPE (2018, p.27) este é um movimento de contrarreforma do Estado brasileiro, que significa uma articulação de forças conservadoras e liberais pelo domínio do poder ideológico e que desenvolve como consequência ao desmonte do Estado brasileiro.

Neste contexto da agenda do atual governo federal, se configura um ataque sistemático às políticas sociais de educação e a formação de profissionais de Educação Básica, causando impacto sem precedentes na sociedade brasileira, comprometendo o desenvolvimento intelectual, social, econômico, das futuras gerações e do Brasil; nestas circunstâncias nefastas a política da ANFOPE desempenha um papel de mediação essencial para prestar esclarecimentos aos profissionais de educação.

De acordo com o pensamento de Cury (1979):

O real não é visto numa divisibilidade de processo onde cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mais numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das idéias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo. Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as idéias ao mesmo tempo iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria tornou-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideais, media as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediadora entre as duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade a primeira. Mais também pode representar, como prática pedagógica que revela a posse de uma idéia anterior que move a ação. Finda esta última, novas idéias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo a parte, existente independentemente da ação, permitindo superar o aparente fosso existente entre as idéias e ação. (CURY, 1979, p. 27-28)

É nesse ambiente que residem às atuações da ANFOPE num processo de articulação, mobilização e desenvolvimento de atitudes de resistência e combate à política de retrocesso, que vem sendo implantando no país, numa conduta de luta que registra historicamente as quatro décadas de sua existência.

Este capítulo trata da formação dos profissionais de educação no Estado brasileiro, considerando a política social neoliberal que se instalou e expõe a política da ANFOPE em defesa e valorização da formação dos profissionais de educação, considerando a sua base

histórica contextual, que alicerçou suas condições objetivas de existência como uma associação independente do Estado brasileiro, assim como esclarece sua forma de organização, articulações, mobilização e resistência.

2.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NA POLÍTICA SOCIAL DO NEOLIBERALISMO BRASILEIRO

Discutir a educação e em especial a formação de professores em serviço da rede pública na esfera do Estado brasileiro nos faz refletir sobre os processos de retrocessos ocorridos na sociedade contemporânea, considerando o que vem sendo proposto para o trabalho dos professores, assim como para a formação, o que constitui parte da dinâmica das relações sociais de produção.

Em sociedades onde a sobrevivência da maior parte da população depende da relação que os indivíduos mantêm (direto ou indiretamente) com o emprego, o mercado de trabalho, constitui-se num espaço de relações sociais [...], ou seja, a sociedade humana está ancorada nas relações sociais de produção [...]. (BORGES, 2013, p. 303)

Nesta realidade, permeada de contradições se insere a Política de Formação dos Profissionais de Educação pelo Estado brasileiro, considerando que o “Estado é um instrumento essencial de dominação” (CARNOY, 2011, p. 69) e como tal está intimamente ligado ao embate de classes, como afirma Cury (1997, p.62) “[...] ao nível da sociedade política, formula e chama para si as definições referentes à educação. Essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe trabalhadora [...]”.

A política de formação de profissionais de educação, em se tratando de política social em atendimento a demanda da sociedade brasileira, cabe ao Estado promovê-la. A institucionalização histórica desta política social pelo Estado foi um movimento, que conforme Vieira (2009, p.140) apareceu no sistema capitalista partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais nos séculos XVIII-XIX e devem ser compreendidas como estratégias governamentais de intervenção nas relações sociais, entendendo que estão vinculadas às esferas econômicas e políticas.

Behring e Boschetti (2011, p.64) endossam que o surgimento de políticas sociais como um processo gradual é diferenciado nos países e no Brasil ocorreu na etapa do “capitalismo tardio”²⁹ resultando do movimento e pressão da classe trabalhadora e do grau de

²⁹Elaine Behring, recorrendo ao conceito mandeliano que delimita algumas orientações teórico-metodológicas

desenvolvimento das forças produtivas e das correlações e composições de força no âmbito do Estado.

A formação de profissionais de educação nas últimas décadas tem ocupado grande relevância nos debates políticos e econômicos da sociedade brasileira, devido sua importância social e o impacto na vida produtiva da população e no desenvolvimento do país, porém tornou-se uma arena de disputadas entre classes e neste contexto situa-se a formação de professores em serviço. Para Piana (2009, p. 57) o campo da educação e na disputa a formação de profissionais, encontra-se em constantes tensões e confrontos dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais. E como afirma Löwy (1997, p. 17) na formação social, as contradições entre forças e relações de produção, ou, sobretudo, das contradições entre as classes sociais.

Considerando as políticas educacionais destinadas à formação de professores promovida pelo Estado capitalista brasileiro quando da sua institucionalização, observamos que historicamente são pautadas em valores mercantilistas para atender desejos da classe dominante a serviço da lógica do capital, desde a colônia até os dias atuais.

Após longo período de controle social que perdurou ao longo do século XX, e marcado pelo embate de forças antagônicas³⁰ em todos os aspectos da vida cotidiana, no final dos anos 80 tivemos o surgimento de propostas educacionais no âmbito do Estado e da Sociedade Civil, que segundo Piana (2009, p. 67) algumas foram materializadas a partir da Carta Constitucional que representou um projeto hegemônico da política neoliberal, assinalada pela privatização do educação superior.

Em termos de legislação, além da CF/88, a LDB/96 foi à primeira Lei geral que estabeleceu um sistema de colaboração entre os entes confederados (União, Estados e Municípios) na execução de políticas públicas que incluiu todos os níveis e modalidades da educação: educação infantil, fundamental, médio e superior, modalidade de Jovens e Adultos

que e distinguem sua proposição das de vários autores marxistas no campo da economia política. Por isso, resgata a categoria da totalidade e se posiciona contrariamente às interpretações monocausais do desenvolvimento capitalista, entendendo que as formas concretas que esse modo de produção engendra em cada momento histórico são resultantes da interação de uma série de variáveis parcialmente independentes entre si. (BEHRING, 2002, p.112).

³⁰ [...] São antagônicas as contradições entre as classes e outros grupos sociais que têm interesses opostos [...] (CHEPTULIN, 2004, p. 310). As contradições antagônicas caracterizam-se por uma tendência a tornar mais agudas e, a transformar seus aspectos constitutivos ao extremo. Essa tendência é condicionada pela própria natureza dessas contradições e pelo caráter inconciliável dos interesses de classe, na qual estão baseadas. (CHEPTULIN, 2004, p. 331).

e a Suplência e voltada para a Formação de professores de Educação – PARFOR obedecendo ao ordenamento neoliberal.

Ainda, conforme Piana (2009, p. 57) a reforma educacional promovida em 1996 pela LDB, previa a concessão a todos os cidadãos do acesso a educação, vinculada a uma iminente inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a pesquisadora é categórica quando afirma que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante crise nacional e internacional do capitalismo em que a Educação sofreu os primeiros ataques.

Foi durante a década 60 do séc. XX, que à economia brasileira passou por momentos de estrangulamento, com altas taxas inflacionárias, dívida externa e queda na qualidade da educação, justificados pelos parcos investimentos no setor, baixos salários e altas taxas de evasão dos estudantes; tais fatores alavancaram o ensino privado, dando ênfase ao ensino profissionalizante em detrimento do ensino médio. Dentro dessa realidade, a formação de professores da rede pública era negligenciada.

Piana (2009, p.68) é enfática com relação ao reconhecimento do impacto da crise estrutural do capital, que conduziu o Brasil ao desenvolvimento de uma lógica destrutiva para a classe trabalhadora. Isto diz respeito ao trabalho em função da substituição do padrão produtivo taylorista e fordista³¹ pelas formas flexíveis e desregulamentadas denominadas toyotismo³².

Assim, o mundo vivencia uma aguda destrutividade, que, no fundo, é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) socialização contemporânea: destrói-se a força humana para o trabalho; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma como embalagem para as mercadorias e seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (PIANA, 2009, p. 68).

³¹ O fordismo foi à forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, a partir da década de 20, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. (ANTUNES, 1995, p. 35)

³² Modelo de produção japonês, mais enxuto, mais flexível, de menor investimento e riscos e, portanto mais adequado para a concorrência mundial. Inicialmente (1950-1960) no Japão e (1970-1980) nos países chamados “Tigres Asiáticos”, dado o diminuído desenvolvimento industrial do Japão, somando a uma força de trabalho barata, a um retraído mercado local e à crise financeira do país, sua expansão industrial precisou, articuladamente com o capital financeiro e o Estado, desenvolver um sistema que envolvesse menores investimento, menores volume de trabalhadores estáveis e mais baratos, menor confiabilidade e menores estoques. (MONTANO & DURIGUETTO, 2011, p. 183-184)

Essas transformações ocorridas nas relações de produção, descritas por Piana, geram impacto direto na formação de professores, utilizadas como instrumentos de manobra para responder as exigências do pensamento neoliberal, ou seja, do capital e quão danoso o impacto na vida sócio produtivo da população, principalmente dos professores responsáveis pelo gigantesco trabalho de formação de mão de obra.

Os pesquisadores Montano e Duriguetto (2011, p. 201-204) e Behring (2011, p.178) são unânimes em afirmarem que o fator principal da expansão do neoliberalismo, no final dos anos de 1970, foi à crise da *Welfare-State*³³ devido ao retrocesso da social-democracia e em resposta o fortalecimento de uma agenda neoliberal.

O Brasil, assim como todos os países periféricos, cumpriu o ordenamento internacional no ajuste de políticas econômicas para atender o capital internacional e é neste contexto, que desde 1996 o Estado brasileiro vem processando reformas não somente no âmbito mais geral da educação, mas também, especificamente com foco na formação de professores em serviço.

No ano em que ocorreu a edição da LDB a realidade brasileira representada nos dados da Tabela 5, expõe a situação crítica de precarização que se encontravam as funções docentes da Educação Básica relacionado à formação indicado nas regiões do Brasil.

Tabela 5 – Função docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio por região do Brasil relacionado à formação no período de 1996.

Funções Docentes						
Região/Brasil	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Sem Graduação	Com Graduação	Total	Sem Graduação	Com Graduação.
Brasil	1.388.247	779.646	608.601	326.827	44.486	282.341
Norte	104.747	87.546	17.201	16.704	3.438	13.266
Nordeste	416.122	318.478	97.644	70.555	17.678	52.877
Sudeste	534.084	220.093	313.991	156.918	13083	143.835
Sul	233.618	98.937	134.681	58.266	5.248	53.018
Centro-Oeste	99.676	54.592	45.084	24.384	5.157	19.345

Fonte: Sistematização com base nos dados do censo escolar de 1996 INEP/MEC³⁴. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019

³³ *Welfare State*: Estado de Bem-Estar Social, ou intervencionista, surgindo após Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos. Garantia condições sociais mínimas para a saúde, educação, habitação etc. (PIANA, 2009, p. 68).

³⁴ BRASIL (1996). Estes dados fazem parte do censo escolar de 1996 e estão disponíveis no Portal do INEP no link Dados - Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1996. Na Plataforma online do INEP só existem dados a partir de 1995. Os números de professores são aproximados porque tem professores que atuam nas duas

Considerando os dados da Tabela 5, averiguamos o descaso da política de educação pública com relação à formação de professores, desde a década de 90 do século XX, no Brasil, sobretudo em relação aos docentes lotados no Ensino Fundamental sem graduação devida.

A seguir temos os dados em percentuais, que reforçam a nossa leitura:

Tabela 6 – Percentuais de função docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio por região do Brasil relacionado à formação no período de 1996

Funções Docentes						
Região/Brasil	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Sem Graduação (%)	Com Graduação (%)	Total	Sem Graduação (%)	Com Graduação (%)
Brasil	1.388.247	56	44	326.827	14	86
Norte	104.747	84	16	16.704	21	79
Nordeste	416.122	77	23	70.555	25	75
Sudeste	534.084	41	59	156.918	8	92
Sul	233.618	42	58	58.266	9	91
Centro-Oeste	99.676	55	45	24.384	21	79

Fonte: Sistematização com base nos dados do censo escolar de 1996 INEP/MEC. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>³⁵. Acesso em: 10 jun. 2019.

Avançando em esclarecer essa realidade, destacamos que em 1996 o Brasil tinha aproximadamente, 1.388,247 professores, atuando no Ensino Fundamental e 779.646 (56%) não tinham graduação e que desses 608.601 (44%) possuíam nível superior, considerando professores que não possuíam nem o ensino fundamental completo. Os que atuavam no Ensino Médio eram 326.827 professores; 44.486 (14%) não eram graduados e 282.341 (86%) possuíam a graduação.

No Norte do país, 104.747 professores que atuavam no Ensino Fundamental, 87.546 (84%) não possuíam formação superior e 17.201 (16%) possuíam graduação. Dos 16.704 que atuavam no Ensino Médio 3.438 (21%) não possuíam o nível superior e 13.266 (79%) possuíam graduação.

No Nordeste tínhamos 416.122 professores no Ensino Fundamental, 318.478 (77%) sem formação superior e somente 97.644 (23%) tinham graduação. Os que atuavam no Ensino

modalidades de ensino fundamental e médio. Na plataforma *online* do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019

Médio eram um total de 70.555 profissionais de educação 17.670 (25%) não tinha graduação e 52.877(75%) tinham 3º grau.

As Regiões Norte e Nordeste apresentaram maiores indicadores demográficos de carências de formação de professores com números elevados de profissionais de educação que atuavam em sala de aula no Ensino Fundamental sem formação superior. Já no Ensino Médio os dados indicam um índice elevando de docentes com nível superior.

No Sudeste, dos 534.084 profissionais que trabalhavam no Ensino Fundamental, 220.093(41%) não tinha graduação e 313.991(59%) eram graduados. E dos 156.918 que trabalhavam no Ensino Médio 13.083(8%) não eram graduados e 143.835(92%) possuíam graduação. No Sul do Brasil, 233.618 profissionais que serviam ao Ensino Fundamental, 98.937 (42%) não tinham a formação superior e 134.681(58%) tinham a graduação. Com relação à atuação no Ensino Médio eram 58.266 professores; destes, 5.248 (9%) sem graduação e 53.018(91%) tinham o nível superior. Estes indicadores revelam que as realidades das Regiões Sudeste e Sul se explicam pela importância econômica dessas regiões do Brasil e a oferta de vagas nas IES destas localidades, considerando os elevados índices de professores com formação, porém é contraditório quando apresenta índice considerável de professores do Ensino Fundamental sem graduação.

Já no Centro-Oeste existiam 99.676 professores atuando no Ensino Fundamental; 54.592(55%) não tinham graduação e destes 45.084(45%) eram graduados e dos 24.384 que atendiam ao Ensino Médio, 5.157 (21%) não possuíam graduação e 19.345 (79%) possuíam nível superior. Nesta região também ocorreu o fenômeno parecido com as demais regiões relacionado aos altos índices de docentes atuando no Ensino Fundamental sem graduação. Neste contexto, a situação do Estado da Bahia não era diferente, as tabelas 7 e 8 apontam para a mesma realidade.

Tabela 7 – Atuação docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio por formação na Bahia no período de 1996

Estado	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Sem Graduação	Com Graduação	Total	Sem Graduação	Com Graduação
BA	109.675	90.535	19.140	19.089	7.413	11.676

Fonte: Sistematização com base nos dados do censo escolar de 1996 INEP/MEC. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Tabela 8 – Percentuais de atuação docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio na Bahia por formação no período de 1996

Estado	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Sem Graduação (%)	Com Graduação (%)	Total	Sem Graduação (%)	Com Graduação (%)
BA	109.675	83	17	19.089	39	61

Fonte: Sistematização com base nos dados do censo escolar de 1996 INEP/MEC. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>³⁶. Acesso em: 10 jun. 2019.

A Bahia, assim como muitos Estados da Federação apresenta indicadores altos de professores sem formação atuando na Educação Básica. Considerando que 109.675 professores que atuavam no Ensino Fundamental, 90.535(83%) não possuíam graduação, enquanto que 19.140 (17%) tinham graduação. No Ensino Médio, dos 19.089 docentes tínhamos 7.413(39%) sem formação superior e 11.676 (61%) com graduação.

Diante desses dados era urgente uma política pública de formação de professores a nível nacional. Segundo Nucci (2017, 133) esses dados históricos comprovam porque 46,29% das vagas do PARFOR na Bahia, no ano de sua implantação e operacionalização foram preenchidas por professores/docentes de pedagogia “[...] a demanda por formação superior na rede pública da Bahia estava concentrada na educação infantil e na educação fundamental”. Este pesquisador salienta que estes níveis de escolaridade estão sob a responsabilidade dos municípios, conforme a LDB/96.

Essa realidade tem um dado histórico de determinação que aparece no fato de que somente a partir da LDB/96 ficou estabelecido que o professor para atuar no ensino básico deveria possuir a formação mínima (licenciatura) em nível superior, obrigatoriamente. Para Louzano e outros (2010, p. 553), no Brasil, o acesso às vagas no mercado de trabalho do ensino público ocorreu posterior a formação em cursos de licenciatura, isso no que se refere ao antigo 1º e 2º graus, atual Ensino Fundamental (6º. ao 9º ano) e Ensino Médio.

No caso das séries iniciais:

A mudança vem ocorrendo principalmente no caso de professores que lecionam no ensino infantil e até a 4ª série do ensino fundamental, cuja seleção pelas redes estaduais e municipais e, especialmente, municipais que exigem dos candidatos a formação de nível médio em Magistério. Essas redes passaram de um modo geral, a alterar seus planos de cargos, carreiras e salários para exigir dos ingressantes o curso de Pedagogia ou Normal Superior. (MORICONI; MARCONI, 2008, f. s/n)

Diante da exigência e da nova realidade imposta pela LDB/96, só poderia acessar as vagas no mercado do magistério nas redes públicas estaduais e municipais professores que possuíssem licenciatura plena e os professores que já estavam nas redes públicas de Educação, ou seja, em serviços e não possuíssem a formação mínima exigida teriam que passar pela formação inicial em nível de licenciatura.

Com a publicação da Resolução 02 de 26 de julho de 1997, do Conselho Nacional de Educação/CNE, deu-se início à formação dos profissionais de educação que “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio”. (BRASIL, 1997). Este dispositivo impulsionou a formação pedagógica de muitos professores da rede pública do Brasil.

Moriconi e Marconi, (2008, f. s/n) expõem na tabela abaixo, as mudanças ocorridas no processo de escolaridade dos profissionais de educação a partir de 1999 até 2006.

Tabela 9 – Distribuição da atuação docentes por nível de escolaridade no Brasil: 1999 a 2006

Ano	Nível Fundamental	Nível Médio	Nível Superior
1999	5,5%	43,3%	51,2%
2000	4,7%	42,8%	52,4%
2001	3,5%	42,8%	52,4%
2002	2,0%	42,3%	55,7%
2003	1,4%	39,5%	59,1%
2004	1,0%	35,6%	63,4%
2005	0,9%	31,3%	67,8%
2006	0,8%	26,4%	72,8%

Fonte: Dados do Censo Escolar de 1999 a 2006, destacados no artigo de Moriconi; Marconi (2008, f. s/n). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19487>. Acesso em: 10 jun.2019.

Levando em conta os anos de 1999 a 2006, os indicadores desta Tabela 9, nos levam a identificar que após a LDB/96 os índices das funções docentes por nível de escolaridade no Brasil caíram anualmente. Observa-se, no que diz respeito ao ensino fundamental, em 1999 era de 5,5% de professores no Ensino Fundamental, em 2006 esse índice foi de 0,8%, esse dado nos leva acreditar que muitos professores saíram dessa condição de formação. Já os professores que atuavam somente no Ensino Médio, no ano de 1999, esse percentual apresentava índice de 43,3%, no último ano do século XX, houve uma queda para 42,8%, mantendo-se no início do século XXI e a partir de 2002, houve uma constante redução de professores com Ensino Médio, atingindo em 2006 um índice de 26,4%. Situação parecida ocorreu com a atuação dos professores em nível superior: em 1999 eram 51,2%, houve um aumento do número de professores da Educação Básica com graduação em 2000, mantendo-

se em 2001, crescendo no ano seguinte (2002), atingindo o índice de 72,8% em 2006 de professores em funções docente em nível superior, exatamente no aniversário de dez anos da LDB. Mesmo notando alguns avanços na política de formação de professores a partir da LDB/96 há de se observar, segundo Lück (2017) que:

A qualidade de ensino, tão necessária e preconizada para que nossa população possa alcançar melhores níveis de qualidade de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios de desenvolvimento, passa pela garantia de variados processos e condições interligadas, envolvendo múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino. (LÜCK, 2017, p. 28-29).

Considerando essa observação da pesquisadora, a elevação de índices de qualidade da educação não se restringe somente à formação de professores da Educação Básica, sim em todas as dimensões da educação para atender ao modelo produtivo.

Considerando os aspectos econômicos e de mercado exigidos pela conjuntura do sistema capitalista, para Oliveira (2012, p. 41) o desafio essencial da educação não recai somente na capacitação e requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências qualificacionais do sistema produtivo; a partir de interesses de mercado, haveria de ocorrer nesta lógica, reformas educacionais e em particular na formação dos profissionais de educação. Este pesquisador destaca que é por isso que no âmbito

das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há um empreendimento visando elevação da escolaridade da força de trabalho e o desenvolvimento de competências no processo formativo, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. (OLIVEIRA, 2012, p. 41-42).

Portanto, fica explícito a vinculação das reformas educacionais do Estado capitalista brasileiro desde o século XX com o capital e não simplesmente com objetivos na melhoria da qualidade de ensino para qualificar as condições materiais de existência dos profissionais de educação no Brasil. E, conforme Cury (1972, p.28), a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir idéias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital com hegemonia³⁷ do modelo de sociedade da classe dominante.

³⁷ Segundo Cury (1979, p.45-48) Gramsci esboçou uma teoria da superestrutura do modo de produção capitalista em que buscou compreender (e propor uma ação política coerente) como as contradições fundamentais se manifestam na superestrutura, tanto do ponto de vista das classes dominantes, quanto do das classes subalternas. Sendo as primeiras contraditórias, as segundas também o são, embora não pareçam como tais. A capacidade de trabalhar a superestrutura (cuja realidade aponta para a infra-estrutura implica o exercício da hegemonia. Hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral [...]. Para Gomide, (2012, p. 8) entende-se como ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais devem ser reproduzidas a ponto de que

Nessa perspectiva, é que a partir da década de 1990, foram implementadas políticas econômicas e educacionais no propósito de alinhamento com as políticas de cunho neoliberais e nesse sentido o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), realizou reformas que:

Objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio da flexibilização das relações capital-trabalho, da elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, a partir da ênfase ao no ensino fundamental, do apoio ao processo de acumulação, legislação do sistema, garantia da ordem e controle social e da implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência e produtividade. (OLIVEIRA, 2012, p. 43)

Neste contexto, a reforma da educação passou a fortalecer o papel da liderança e gestão de agentes públicos no sentido de implementar políticas educacionais com objetivo de reestruturação da educação e atendimento das necessidades dos profissionais de educação, com a formação de professores, responsáveis pela escolarização de mão de obra disponível ao mercado de trabalho e a serviço do capital.

No artigo intitulado “Política social no período FHC e o sistema de proteção social” Draibe (2003, p.78), discute no plano nacional as reformas educacionais, especialmente no Ensino Básico realizadas no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Inicialmente a autora é taxativa quando afirma que a reforma da educação básica contemplou apenas o ensino fundamental, que apesar de iniciada no âmbito da educação infantil e do ensino médio isso não prosperou.

Para Draibe (2003, p.78), a reforma educacional realizada especialmente no ensino fundamental, trouxe algumas inovações e mudanças que afetaram o sistema educacional, incluindo várias dimensões, a exemplo do Plano da qualidade e conteúdo do ensino que previa ampliação dos programas nacionais de capacitação de docente e a modernização dos conteúdos do ensino fundamental e médio através da distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs³⁸ aos professores das redes públicas pelas suas respectivas secretarias de educação. O então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em 2002 através de carta aos professores, na obra dos PCNs, afirmou que os PCNs foram resultados de discussões realizadas por especialistas e educadores de todo o país, que versa sobre várias questões da educação básica, conteúdos por área de conhecimento com objetivo de auxiliar os

estes ideais de sociedade sem um consenso entre os cidadãos. (GOMIDE, 2012, p. 8)

³⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Médio foram divididos em quatro volumes: volume 1 – Bases legais; Volume 2 – Linguagens Códigos e suas tecnologias; Volume 3 – Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias e Volume 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologia. Valorizando áreas do conhecimento não tradicionais como Sociologia e Filosofia e trouxe um ensino-aprendizagem com ênfase nas competências e habilidades valorizando questões de ordem cultural, social, ambiental. (BRASIL, 2002).

profissionais de educação na sua prática; nesse sentido, portanto constitui de certa forma num manual de diretrizes.

Tivemos também o Plano das Avaliações Educacionais que dão apoio às atividades de supervisão e monitoramento da qualidade de ensino e a modernização de rotinas da produção de estatísticas educacionais. Entre 1995 e 1998 a ação central foi à implantação do sistema de avaliações pedagógicas nos três níveis de ensino: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB; o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o para o nível superior, hoje temos o Exame Nacional de Desempenho de Estudante – ENADE.

Draibe (2003, p. 78) ressalta que com Plano do Financiamento do Ensino Fundamental foi instituído o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF; em meio a tantas contradições instituídas, essa medida foi importante porque esta diretamente relacionada ao financiamento e a sistemática de gastos do Ensino Fundamental.

Draibe (2003, p.78) afirma ainda que no plano da organização e sistema decisório a política focada na descentralização dos programas federais de apoio ao ensino fundamental sob forte orientação descentralizante e através do FUNDEF serviu de estímulo à municipalização do ensino fundamental e dentre os objetivos, a reforma abriu a possibilidade de melhoria dos salários dos docentes, pois com a nova sistemática foi destinados 60% dos recursos do FUNDEF, obrigatoriamente, focada na remuneração dos professores.

Silva e Alves (2017, p.756, lembra-nos que os recursos do FUNDEF eram oriundos das receitas de impostos e transferências do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios vinculados à educação e este fundo teve uma vigência de dez anos (1997-2006) ³⁹ e foi de certa maneira, fundamental para a consolidação do Censo Escolar da Educação Básica e também responsável pela redução das desigualdades dos gastos entre as unidades federativas e no interior destas.

³⁹ FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que vigora até o dia de hoje. Com a criação deste novo fundo, toda a educação básica, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passa a ser mantida com recursos federais. Com a mudança do Fundef para Fundeb houve ampliação do escopo financeiro para a educação básica e suas modalidades, causando um grande impacto sobre as reduções das desigualdades educacionais, destacando-se a melhoria nos padrões de remuneração dos destacando-se a melhoria nos padrões de remuneração dos professores, dentre outros. (ALVES; SILVA, 2017, p.756).

Ainda, na vigência do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) conforme Silva e Alves (2017, p.756), o planejamento foi fundamental para a educação brasileira; com a consolidação da Lei nº 010.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo 31 metas para a educação, que teriam que ser cumpridas num período de dez anos; o primeiro PNE vigorou até 2010, sendo esta medida re-editada a cada dez anos.

Para Oliveira (2012, p.43), bem diferente do governo anterior, o governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011), que o sucedeu, deu ênfase ao crescimento do país com preocupações de promover a inclusão social por meio da expansão de uma proposta que visava à educação de qualidade para todos. A prioridade recaiu sobre a educação básica como alfabetização de jovens e adultos, a expansão e reformas da educação profissional e da educação superior. E nos dois mandatos do Presidente Lula, os professores aparecem no centro dos debates dos programas e ações.

Segundo Oliveira (2012, p. 44), o governo Lula buscou enfatizar a educação básica, desde o início, mediante a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional 53 de 2006, em substituição ao FUNDEF. O FUNDEB contemplou o financiamento da educação básica: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. Este pesquisador, ainda, concluiu em seus estudos, que desde os anos 90 do século passado, mudanças significativas vêm se processando na educação básica nas áreas de avaliação, currículo, gestão, financiamento e formação inicial e continuada de professores.

Para Nucci (2017, p.71) a ampliação do FUNDEB para atender as três etapas da educação básica possibilitou melhorias significativas nas condições materiais das escolas e no trabalho dos professores, tendo em vista a institucionalização em 2007 do Programa Nacional de Restauração e Aproveitamento da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Possibilitou também a promover a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, assim como uma política de promoção de sua universalidade no atendimento.

Com relação ao Ensino Médio, Nucci (2017, p.71) afirma que com o FUNDEB houve ampliação do Programa Nacional do Livro de Didático – PNLD e a valorização dos professores, uma vez que estabeleceu o Piso Nacional para o Magistério da Rede Pública.

Nucci (2017, p.72), diz que a partir do segundo mandato (2007-2011) do governo Lula foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE, Plano de Metas Todos pela Educação – PMTE, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o Plano de

Ações Articuladas – PAR, configurando agenda do governo federal no planejamento educacional, incluindo a formação dos professores em serviço da rede pública do nível básico.

Para Nucci (2017, 72) o PDE é constituído de mais de quarenta programas independentes e foi um instrumento utilizado pelo governo federal para firmar parcerias entre União, Estados, Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior, constituindo o regime de colaboração para desenvolver a educação básica. Neste sentido, em 2008 todos os municípios brasileiros aderiram ao Plano de Metas Todos pela Educação e PAR, instituídos pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

Conforme Nota Técnica disponível na Plataforma *online* do INEP (2018), o IDEB foi um indicador de medida da qualidade da educação, constituído por informações de desempenho de exames padrão da Prova Brasil ou do SAEB, rendimento escolar e aprovação/reprovação dos estudantes ao final das etapas de ensino 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio da educação básica.

O IDEB, conforme Nucci (2017, p. 72), tornou-se um instrumento importante no controle da qualidade da educação básica e a partir destes indicadores e por meio das ações do PAR o MEC, pois disponibilizou apoio técnico e financeiro aos municípios, investimentos estes com finalidades de melhorar os índices de educação, conforme dados do INEP (2018), dispostas na Tabela 10.

Tabela 10 – IDEB: Indicadores de Resultados e Metas da rede pública⁴⁰ da Educação Básica

UF	Metas Apuradas						Metas Projetadas							
BA	Períodos													
Anos	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	4,7	2,6	2,9	3,3	3,6	3,8	4,1	4,5	4,8
9º	2,8	2,9	3,1	3,2	3,4	3,4	2,6	2,8	3,0	3,4	3,8	4,1	4,3	4,6
3º	2,8	3,1	3,0	2,8	2,9	2,7	2,7	2,8	3,0	3,3	3,8	4,1	4,3	4,5

Fonte: Dados de 2018, identificados na Plataforma *online* do INEP. Disponível e em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2368173>>. Acesso em: 02 jul. 2019. Os resultados marcados de cinza referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

⁴⁰ O INEP utiliza os critérios Federal, Estadual, Municipal para rede pública, para os dados do ensino fundamental. Existem dados individualizados por tipo de rede, no caso foi utilizado rede pública. Para o Ensino Médio utilizamos os dados da rede estadual, porque não existem dados da rede pública. Na Rede Estadual os 9 anos superou a meta somente nos anos de 2007 =2,7 e 2009=28. Os dados estão Plataforma *online* do INEP. Disponível e em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2368173>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Observando a Tabela 10, o IDEB é realizado a cada dois anos e contempla escolas das redes públicas e privadas. Nessa Tabela é possível observar indicadores de resultados e metas da rede pública da educação na Bahia, demonstradas pelos índices de qualidade desde sua implantação. Somente no 5º ano, etapa final das séries iniciais do Ensino Fundamental houve a superação das metas projetadas, lembrando que esta etapa do ensino, conforme LDB/96 está sob a responsabilidade dos municípios. No 9º ano, série final do Ensino Fundamental, os índices superam os projetados somente nos anos 2007, 2009, 2011; houve nesses indicadores um crescimento nos anos posteriores, mais que não superaram as metas projetadas.

Já o 3º ano do Ensino Médio, à superação das metas projetadas ocorreu em 2007 e 2009, relacionando os índices de qualidade à formação de professores em serviço com a política de educação implantada e operacionalizada a partir de 2009, onde as primeiras turmas com professores formados saíram no ano de 2013; é exatamente neste marco que os indicadores do IDEB apresentam uma queda significativa na qualidade de educação. Os indicadores sugerem propensão da qualidade de ensino-aprendizagem que podem estar relacionados à dinâmica empreendida aos cursos de formação dos professores, conforme foi analisado, anteriormente, em estudos antecedentes. As metas apuradas do IDEB em 2019 não estão disponíveis na plataforma *online* do INEP (acesso em: 30 jan. 2020).

Considerando as projeções da META 7, do PNE (2014-2024), há claramente o anúncio de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. (BRASIL, 2014). Mas, analisando as metas alcançadas e projetadas na Tabela 10, reconhecemos que há indicadores publicados na plataforma *online* do INEP, que indicam uma realidade contraditória. Tendo em vista as projeções do PNE (2014-2024), vejamos:

Tabela 11 – PNE (2014-2024): Projeções de indicadores do IDEB para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio -2015-2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL (2014). Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

Considerando os dados das tabelas 10 e 11, notamos contradições entre os índices do IDEB tornados públicos na plataforma *online* do INEP/MEC e as metas projetadas no PNE

(2014-2024), Lei 13.005/14. Observamos que as projeções de indicadores no PNE (2014-2024) são superiores às projeções divulgadas pelo INEP/MEC e mesmo essas metas sendo inferiores não foram alcançadas na sua maioria, conforme Tabela 10. De logo, a materialização dessas metas denuncia a qualidade da Educação Básica e neste contexto, o professor, principal agente responsável pelo ensino-aprendizagem, que conforme Relatório de Gestão - CAPES/DEB (2009-2014, p. 2), há afirmação que a qualidade da educação começa com formação inicial do professor, portanto o professor é a chave, contudo é preciso que o Estado promova não só sua formação, mais que ofereça as condições dignas para desenvolver o trabalho pedagógico e as potencialidades dos discentes.

No que diz respeito ao PAR, este é “um conjunto articulado de ações apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes”. (BRASIL, 2007). “A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica [...]” (BRASIL, 2007). Neste contexto, temos a política de formação inicial e continuada dos professores em serviço, enquanto resultado do PAR. Sobre essa realidade, vejamos o Quadro a seguir:

Quadro 6 - Indicadores para realização do diagnóstico do PAR no eixo de formação de professores.

Formação de Professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho	
Indicadores da política	Indicadores
Aspectos gerais dos indicadores políticos para a formação dos professores	Qualificação dos professores que atuam nas creches
	Qualificação dos professores que atuam na pré-escola
	Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais da educação fundamental
	Qualificação dos professores que atuam nas séries finais da educação fundamental.
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais da educação fundamental.
Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais da educação fundamental.	
Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas e indígenas.

Fonte: Dados BRASIL (2009a), destacados na pesquisa de Nucci (2017, p. 109).

Formação de Professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho	
Indicadores da política	Indicadores
Formação inicial e continuada de professores da educação básica par cumprimento da lei 10.639/03	Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores que visem implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.
Formação do profissional de serviços e apoio escolar	Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.
Total de Indicadores	10

Fonte: Dados BRASIL (2009a), destacados na pesquisa de Nucci (2017, p. 109).

Segundo o pesquisador Nucci (2017, p.109) para entender a realidade em relação à formação de professores, realizou-se diagnóstico com indicadores contemplando este eixo que subsidiassem ações políticas destinadas a categoria; **estes indicadores de ações do PAR apontados no Quadro 6 serviram de base para as ações do PAR e possibilitaram a implementação e operacionalização do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL.**

O pesquisador enfatiza que o PAR foi um importante instrumento de diagnóstico das demandas nos municípios necessárias às ações do MEC. Assim, o PDE, Plano de Metas Todos pela Educação e PAR estabeleceram nova dinâmica na educação básica atendendo a ordem neoliberal do mercado de trabalho no Estado Capitalista Brasileiro.

Nessa política de formação de professores, focada no mercado de trabalho, destacamos uma análise de Libâneo (2018, p. 49-50), que destaca:

A ‘Educação para o mercado de trabalho’ é uma finalidade que justifica de modo mais visível os esforços dos sistemas de ensino para assegurar a aprendizagem para todos. Na Declaração de Jomtien (1990), um dos principais desafios é o de “melhorar a capacidade do sistema de ensino para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho e garantir que alunos desfavorecidos e de baixo desempenho tenham acesso à qualidade e a oportunidade de aprendizagens relevantes”. Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento, verifica-se que a estratégia para se alcançar a “Aprendizagem para Todos” [...].

Este pesquisador ressalta a quem interessava os investimentos em educação e neste contexto o Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL, visando atender o disposto na LDB/96 e ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” de 2007. No Brasil, atualmente, a formação de profissionais de Educação básica, acontece nas seguintes formas:

- a) Nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio;
- b) Nas universidades, que oferecem os cursos e licenciaturas compartilhadas entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades/centros/departamentos de educação, que oferecem o curso de

pedagogia e a complementação pedagógica dos demais cursos de licenciaturas;

c) Nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros, escolas, que oferecem cursos de licenciaturas em geral;

d) Nos Institutos Superiores de Educação, criados pela LDB/96, para funcionarem no interior das IES e para assumirem toda formação inicial e continuada de professores;

e) Nos Centros Federais de Educação e Tecnologias (CEFETs) ou Instituições Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs) que podem ofertar os atuais cursos de licenciaturas, além de licenciaturas específicas para a educação profissional. (OLIVEIRA, 2012, p. 45)

Quando tratamos do caso específico da formação em serviço de professores das redes públicas, no Brasil, com exceção do item (a) aconteceu em todos os formatos, tanto na rede pública, como na privada; na realidade do Estado da Bahia só vem ocorrendo por meio de IES públicas.

Segundo o Relatório de Gestão (2009-2014, p. 2) da CAPES/DEB, o que vem norteando a política educacional de formação inicial e continuada de professor tem sido à dimensão da qualidade da educação; a partir deste pensamento o DEB fomentou dois programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – A Distância e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL, ora objeto desta pesquisa, que procura analisar a realidade e contradições da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no estado da Bahia, considerando um balanço da produção do conhecimento, em vistas ao período de 2013 a 2019.

Identificamos também, a existência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID⁴¹, e o Programa de Consolidação das licenciaturas-PRODOCÊNCIA⁴², junto com a Universidade Aberta do Brasil, numa forma de contribuir para alcançar o que estabelece o PNE de 25 de junho de 2014, que define:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de

⁴¹ Conforme CAPES/DEB nesse Relatório de Gestão (2009-2014, p.3-4) foi destacado por Nucci (2017, p 118) que o PIBID foi lançado em 2007 e as bolsas são destinadas aos alunos de cursos de licenciatura: futuros professores. O PIBID alcança todas as etapas e modalidades da educação básica. A iniciação à docência ocorre em escolas da rede pública e é feita com orientação de professores das IES (coordenadores) e da própria escola (supervisores). O PIBID incentiva a opção pela carreira docente, integrando teoria e prática, aproximando universidades e escolas públicas e contribuindo para elevar a qualidade da formação. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 04 jul. 2019.

⁴² O PRODOCÊNCIA foi lançado em 2008 e tem por finalidade promover a melhoria e à inovação nas licenciaturas inclusive incentivando a atualização dos professores. (NUCCI, 2017, p. 118).

dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Esta Meta 15 regulamenta o regime de colaboração dos entes confederados e enfatiza que “todos os professores e professoras da educação básica” deve ter garantido a formação específica de nível superior; mas esta meta, mesmo estando presente desde o primeiro PNE (2001-2010), ainda, não alcançada estendendo o PNE (2014-2024) por mais dez anos.

Conforme a CAPES/DEB, no Relatório de Gestão (2009-2014, p. 27-29) o PARFOR PRESENCIAL foi publicado em 2009, destinado a professores da rede pública da educação básica em serviço, em caráter emergencial, na modalidade presencial, executado sob o regime de colaboração entre os entes confederados, através de Acordo de Cooperação Técnica – ACT entre a CAPES e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, respeitando o planejamento e a demanda dos sistemas de ensino para garantir a oferta de cursos de formação inicial.

O PARFOR PRESENCIAL como já foi tratado, anteriormente, vem sendo uma política que tem como objetivo atender o dispositivo da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto no 6.755/2009; suas diretrizes foram baseadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, (Decreto 6.094/2007), como um programa estratégico do PDE, que entre outros objetivos está colocada a formação de professores e a valorização dos profissionais da Educação Básica no Brasil, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES com a:

Oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

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

Os professores que atendessem os pré-requisitos para acessar as vagas das licenciaturas especiais, oferecidas pelas IES devem atender aos critérios de serem graduados em bacharelados e não possuírem a licenciatura; os licenciados que atuava em disciplina/área fora da sua formação e aqueles que possuíam o curso de magistério, ou seja, não possuem nível superior. Posteriormente, ratificado pela Portaria 82 de 17 de abril de 2017, que Regulamentou o PARFOR, Anexo I, diz: a) primeira licenciatura – para docentes que não

tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial e c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados. Portanto, foram de certa maneira mantidos os critérios iniciais de acesso dos professores ao PARFOR PRESENCIAL.

De acordo, a CAPES/DEB, no Relatório de Gestão (2009-2013, p.29) as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios firmaram parceria assinando o Acordo de Cooperação Técnica - ACT entre a CAPES e as IES que efetivaram sua participação por meio de assinatura de Termo de adesão ao ACT. Com a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, instrumento previsto no Plano de Metas Todos pela Educação, que tem como finalidade analisar a demanda da rede pública, planejar, organizar e acompanhar o desenvolvimento da formação de professores da rede pública em cada uma das 26 Unidades Federativas e do Distrito Federal os quais assinaram o ACT. Nesse acordo, porém nem todas as IES ofertaram os cursos de licenciaturas especiais no primeiro ano (2009) sob a coordenação da CAPES/DEB. Conforme o Relatório de Gestão (2009-2014, p.3), vimos expor uma síntese dos dados consolidados do PARFOR PRESENCIAL Nacional, conforme Tabela 9, considerando até o ano de 2014:

Tabela 12 - Síntese do quadro e realidade de operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Brasil no período de 2009 a 2014

Dados de realidade instituída pelo PARFOR PRESENCIAL	
Turmas implementadas até 2014	2.428
Turmas finalizadas	590
Turmas concluídas	496
Turmas em andamento em 2015	1.342
Cursando	51.008
Desvinculados	14.807
Falecidos	63
Trancados	1.074
Transferidos	05
Formados	44.843
Matriculados	79.060
Instituições participantes	99
Municípios com turmas implementadas	451
Municípios com professores matriculados	3.294

Fonte: DEB/CAPES, 2014.⁴³

⁴³ Dados extraídos do Relatório de Gestão (2013-2014, p. 3) v. I, da CAPES/DEB, localizados na plataforma *online*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 04 jul. 2019.

Nestes dados consolidados há cinco anos e divulgados no Relatório de Gestão (2009-2014 p. 03) está exposta a realidade nacional da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL; sobre os dados de participação das 142 IES credenciadas, somente 99 ofereceram turmas PARFOR PRESENCIAL. Neste contexto, os professores cursistas “desvinculados e trancados” é algo que chama atenção, pois essa desistência dos cursistas é uma realidade que impõe desafios às instituições envolvidas e de difícil superação, devido à limitação imposta pelas condições materiais de existência dos professores cursistas e da própria omissão do Estado.

Mediante grandes desafios que o PARFOR PRESENCIAL possui, destacamos as reflexões de Ramos (2012, p. 96), quando coloca que “[...] diante de uma situação nova e, de certa forma, despreparadas para responder, de imediato, à realidade configurada e aos desafios decorrentes” e ainda, acrescenta sobre o processo de formação dos professores em serviço.

Este movimento de ingresso nos cursos e de abandono, entendimento como natural pelos inscritos que, **em consequência da falta de bolsa de estudos aos professores/cursistas ou apoio à formação**, que deveria ser assumido **pelos** municípios, que não financiam a demanda potencial desses cursos, composta por **profissionais da educação que possuem baixa remuneração**.

O que reconhecemos na análise desta pesquisadora é uma ausência de gestão comprometida com os meios que poderiam oferecer condições para que os professores possam permanecer nos cursos.

Ainda, sobre essa realidade, Brzezinski e outros (2018) ressaltam que:

Este movimento de ingresso-abandono provoca o fenômeno de um número excessivo de vagas sobrando (não ocupadas), em virtude das frágeis condições materiais dos docentes. O contraditório é assim desvelado: por um lado, nas possibilidades de ingresso propiciadas pela União por intermédio de políticas de oferta de cursos emergenciais de formação em serviço (PARFOR); por outro, os próprios proponentes dessas políticas, os estados e os municípios não se preocupam em honrar compromissos que assegurem a permanência dos professores/cursistas e a conclusão bem-sucedida dos licenciados. (BRZEZINSKI E OUTROS, 2018, p. 210)

Estas pesquisadoras enfatizam que os fatores que levaram os professores cursistas a abandonarem as licenciaturas se estabelece na ausência de compromisso das instâncias públicas administrativas, no que diz respeito ao zelo pela formação dos professores em serviço, embora, afinal, tenham assinado um termo de compromisso, que anuncia uma política de “Todos pela Educação”. Com relação às “turmas em andamento”, em 2015 era de 1.342

alunos em cursos de licenciaturas especiais no PARFOR PRESENCIAL, o que caracteriza um contingente, ainda, pequeno de atendimento.

Na Tabela 13 podemos verificar os indicadores de dados acumulados do PARFOR PRESENCIAL de 2009 a 2018.

Tabela 13 – Dados acumulados do PARFOR PRESENCIAL: 2009-2018

PARFOR PRESENCIAL	
Turmas implementadas até 2016	2.903
Matriculados de 2009 a 2016	94.727
Turmas concluídas 2017	2.315
Turmas em andamento em maio 2018	588
Turmas autorizadas em maio 2018	150
Formados	44.843
Cursando em maio de 2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implementadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: CAPES/DEB/PARFOR Presencial.⁴⁴

Analisando estes dados, verificamos um aumento do quantitativo de instituições participantes em relação ao acumulado de 2009-2014, exposto, anteriormente na Tabela 12, assim como, de municípios com turmas implantadas do PARFOR PRESENCIAL; outro indicador diz respeito ao número de formados, considerando os dados de 2009-2014 e 2009-2018, quatro anos depois, não existe aumento no número de formados. Na Tabela 14, expomos os dados acumulados de 2009 a 2019.

Tabela 14 - Dados acumulados do PARFOR PRESENCIAL: 2009-2019

PARFOR PRESENCIAL	
Turmas implementadas até 2019	3.043
Matriculados de 2009 a 2019	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro 2019	445
Professores já formados	53.212
Professores cursando em dezembro 2019	59.565
Instituições de Ensino Superior participantes	104
Municípios com turmas implementadas	510
Municípios atendidos (com professores pelo menos um matriculados)	3.300

Fonte: CAPES/DEB/PARFOR Presencial.⁴⁵

⁴⁴ Os dados acumulados sobre o PARFOR desde seu lançamento em 2009 até 2018, quando através do Edital 19/2018 foram autorizadas pela CAPES a implementação de mais 150 turmas a nível nacional. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-<basica/parfor>. Acesso em: 08 jul. 2019.

⁴⁵ Os dados acumulados sobre o PARFOR desde seu lançamento em 2009 a 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-<basica/parfor>. Acesso em: 30 jan. 2020.

Estes dados na Tabela 14 expõem um desenho de como estão os indicadores do PARFOR PRESENCIAL, do ano de 2009 até dezembro de 2019, observa-se que os “matriculados de 2009 a 2019” são (100.408) professores cursistas. Contudo, os indicadores “Professores já formados” (53.212) e “Professores cursando em dezembro de 2019” temos um quantitativo de (59.565), portanto estes dados são superiores aos dados do acumulado de “matriculados de 2009 a 2019”, sugerindo falta de acompanhamento e controle desses indicadores pela CAPES/DEB, uma vez que os professores formados e em curso até dezembro/19 deveriam ser igual ao somatório de matriculados. Neste contexto, a formação inicial de profissionais da Educação Básica em serviço no Brasil, ainda, constitui grande desafio, tendo em vista a realidade e contradições nos processos de implantação e operacionalização dessa política. E para transformar essa realidade, reconhecemos que através de movimentos de lutas, principalmente dos professores reivindicando o direito à formação, mediante o que impõem em pólos opostos, configurando o que precisamos enfrentar. Os dados do Quadro 7 demonstram que este processo está longe de acabar, pois ainda existem milhares de professores sem formação superior.

Quadro 7 - Docentes sem licenciatura, solicitação de vagas e turmas autorizadas PARFOR PRESENCIAL por Região e Unidade Federativa no Brasil – 2018/2019.

Regiões	Unidades Federativas	Sem Licenciaturas	Solicitações de vagas PARFOR PRESENCIAL	Turmas PARFOR PRESENCIAL Autorizadas para 2019
Norte	Amazonas	1.520	5.270	35
	Acre	357	1.651	11
	Rondônia	623	-	-
	Roraima	210	-	-
	Amapá	324	245	02
	Pará	1.894	4.944	33
	Tocantins	634	40	01
Nordeste	Maranhão	1.619	2.027	14
	Piauí	1.250	2.464	17
	Rio Grande do Norte	1.605	211	01
	Ceará	3.239	2.551	18
	Paraíba	1.915	332	02
	Bahia	2.989	879	06
	Pernambuco	2.784	200	01
	Alagoas	970	-	-
	Sergipe	727	-	-
Centro-Oeste	Goiás	2.428	64	01
	Mato Grosso	7.091	76	01
	Mato Grosso do Sul	1.089	-	-
	Distrito Federal	1.214	-	-

Fonte: CAPES/DEB/PARFOR PRESENCIAL. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educação-basico/parfor>. Acesso em: 08 jul.2019. INEP. Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 08 jul. 2019.

Regiões	Unidades Federativas	Sem Licenciaturas	Solicitações de vagas PARFOR PRESENCIAL	Turmas PARFOR PRESENCIAL Autorizadas para 2019
Sudeste	Minas Gerais	12.354	129	01
	Espírito Santo	1.782	-	-
	Rio de Janeiro	6.145	109	01
	São Paulo	2.602	69	01
Sul	Santa Catarina	4.078	43	01
	Paraná	4.844	115	01
	Rio Grande do Sul	4.109	348	01
Brasil		70.207	21.767	150

Fonte: CAPES/DEB/PARFOR PRESENCIAL. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educação-básico/parfor>. Acesso em: 08 jul.2019. INEP. Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 08 jul. 2019.

A partir dos dados do Quadro 7, destacamos informações importantes sobre as políticas educacionais destinadas à formação dos profissionais da educação básica no Brasil nos dias atuais, que precisam ser reconhecidas.

Com relação aos docentes sem licenciatura, presente na Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, os indicadores de realidade apontavam uma situação de abandono e descaso com que é tratado a formação dos profissionais da educação básica pelo Estado brasileiro. O número de professores sem licenciatura e que estão em sala de aula, é alarmante. Mediante essa realidade, ainda, temos cerca de setenta mil professores sem a formação mínima e conforme indicação de necessidade de alteração, prevista pela LDB/96 e no PNE (2014-2024) com previsão até 2024, todos os professores em distintos níveis possuam a formação em graduação. Caminhamos 24 anos, após a LDB/96, e ainda não conseguimos consolidar esta política educacional tão importante, capaz de transformar vidas.

Considerando os indicadores de solicitações de vagas para o PARFOR PRESENCIAL, no Quadro 7, em vistas ao quantitativo de escritos na Plataforma Freire, podemos reconhecer que há uma forte demonstração de interesses dos docentes da Educação Básica pela formação.

No Norte do Brasil, conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, curiosamente os Estados do Amazonas e Pará apresentam um quantitativo de professores sem licenciatura muito inferior ao solicitado de vagas para o PARFOR PRESENCIAL. Há um indicador de Roraima e Rondônia, que mesmo declarando a necessidade de formação de professores, não houve solicitação de vagas para o PARFOR PRESENCIAL. Estes dados e outros fatos já levantados é que nos levaram a reconhecer a necessidade desta pesquisa.

No Nordeste, Maranhão e Piauí, ocorre o mesmo fenômeno de Amazonas e Pará. A Bahia é o segundo estado do Nordeste com demanda de formação de professores, são quase três mil professores sem licenciatura e oitocentos e setenta e nove solicitações de vagas para o

PARFOR PRESENCIAL e somente foram autorizadas para funcionar em 2019 seis turmas, equivalente a 150 vagas, ficando atrás do Ceará. Alagoas e Sergipe, apesar de terem demandas, também não existem solicitações de vagas e nem de turma autorizada para funcionar 2018/2019. Portanto, nos perguntamos se há contradições “gritantes” nessa realidade de oferta que precisa ser investigada com rigor e radicalidade.

No Centro-Oeste, conforme o Quadro 7, a realidade dos professores sem licenciaturas é dramática, com solicitações de vagas muito aquém da realidade, isso se aplica, também, aos estados das regiões Sudeste e Sul.

Neste contexto de realidade, os indicadores deste quadro, apontam contradições na política pública de formação de profissionais da educação básica, considerando que as turmas autorizadas a funcionar em 2018/2019 não condizem com a realidade do país, o que constitui na formação de professores em serviço, um desafio para a atual conjuntura do Brasil, que em sua agenda não verificamos prioridades com o foco nessa questão levantada.

Considerando a implementação de “nova” reforma do Estado Capitalista e a institucionalização do “novo” Regime Fiscal, Emenda Constitucional 95/16, conhecida como “PEC da Morte”, o que reconhecemos é que as políticas públicas de formação de professores que vinha sendo implementadas nos últimos anos, mesmo em parcas condições, sofreram ajustes, em função de interesses provenientes da instalação de um “estado de exceção”,⁴⁶ que se instalou desde o ano de 2016, com o Governo de Michel Temer, culminando com a eleição de Jair Messias Bolsonaro; sobre essa questão, a pesquisadora Lino (2018, p. 56) ressalta:

[...] Destacamos as tentativas de inviabilizar o cumprimento da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias, com a redução dos recursos necessários ao seu atendimento, após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016.

⁴⁶ Para Ramos (2019, p. 4) “[...] o “estado de exceção” contém características da “ditadura comissária” e da “ditadura soberana” a começar pela relação com a manutenção da ordem jurídica, já que ele é inscrito da suposta legalidade do *impeachment* formalizado pelo poder legislativo e legitimado pelo poder judiciário. Em segundo lugar, se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 não foi formalmente suspensa, por outro, as emendas constitucionais ancoram-se em um diagnóstico de suposta crise e eminência do caos em nosso país, o que as justificaria. Ou seja, suspende-se temporariamente a Constituição, em tese para se preservar o direito. Sobrepõe-se à norma (o vigor da constituição), o poder de decisão do soberano, hoje, em nosso país, representado pela aliança simbiótica dos três poderes e desses com o grande capital”. Essas são as características do que vemos da retaliação do texto constitucional, considerando, principalmente a Ementa Constitucional no. 95/2017, que instaurou, segundo Ramos a sua suspensão definitiva. No bojo dos interesses dessa ditadura soberana, ocorre a contrarreforma trabalhista, incluindo a lei da terceirização irrestrita, assim como a do Ensino Médio e a eminente contrarreforma em andamento da previdência. E há outras a citar, dentre tantas, em que destacamos, que atinge diretamente a nossa Constituição, como a redução da maioria penal e no ataque à educação, o projeto “Escola sem partido”.

Portanto, segundo suas análises, mais uma vez o Estado neoliberal, se exime da responsabilidade de seu papel na formação de profissionais da educação básica.

Considerando os indicadores do Quadro 7, “as turmas autorizadas” já refletem o comprometimento da Meta 15 do PNE, que conforme Lino:

Em relação à META 15 e a instituição de uma política nacional de formação de professores, é essencial que reafirmemos na CONAPE que esta deve levar em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação e seja articulada ao Sistema nacional de Educação, como determina o Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, a proposta apresentada pelo MEC de uma ‘política de formação de professores’ é mais um grave retrocesso nas políticas educacionais, precarizando a formação para a docência, reduzida a um viés tecnicista, que se contrapõem a concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae. (LINO, 2018, p. 56)

Portanto, conforme Lino e Ramos, na conjuntura atual do Brasil em que se vive num “estado de exceção”, considerando medidas que vêm sendo tomadas que conflitam com o PNE, cujos avanços foram resultado de muitas lutas dos movimentos da sociedade civil organizadas, como os sindicatos de educadores e da ANFOPE. O que reconhecemos que se instalou no país um projeto de poder com uma forte correlação de forças, que aniquila a possibilidade de uma educação para atender aos anseios da classe trabalhadora em permanente luta. O que precisamos reconhecer é que nessa conjuntura arquitetada pelo capital internacional, em que este assume um determinado papel no Brasil, considerando ataque aos pólos de maior importância na luta de classes, é que este se encontra em plena vantagem na correlação de forças e tem pleno apoio do desgoverno de Jair Messias Bolsonaro e que, portanto temos, enquanto professores de estar fortalecidos, unidos para enfrentar os processos reacionários, tóxicos e altamente regressivos.

Nessa linha de pensamento essa pesquisa expressar nossa reação enquanto pesquisadora em um Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, onde assumimos um posicionamento de nos colocarmos em favor da luta da classe trabalhadora, buscando evidenciar o papel da ANFOPE, frente à defesa da valorização da formação dos profissionais de educação em nosso país.

2.2 A ANFOPE E A DEFESA DE VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO, ARTICULAÇÃO, MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

A Formação de professores no Brasil é uma bandeira historicamente defendida nas mobilizações dos educadores desde a década 1970. Neste movimento a ANFOPE teve origem com a premissa “de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização”. (ANFOPE, 2018, p. 6) Essa entidade teve originalmente como primeiro formato, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e como marco histórico de sua existência a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), ocorrida em 02 de abril de 1980, na PUC/SP.

No “I Encontro Nacional de Educação”, que ocorreu em 25 de novembro de 1983 em Belo Horizonte/MG, foi realizada a substituição do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador (CONARCFE), funcionando neste formato até 1990, sob sustentáculos de quinze princípios gerais, dos quais citamos três, que propõe fundamentos para os cursos de formação de professores:

D) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.

K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.

L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (CONARCFE, 1983, f.s/n)

Portanto, desde seus primórdios, num processo de construção coletiva a então embrionária ANFOPE, já mobilizava forças em defesa da formação de profissionais de educação no Brasil. Era portanto, o início de uma agência mediadora.

O marco histórico de consolidação da ANFOPE foi o “V Encontro Nacional”, ocorrido em Belo Horizonte, em 26 de julho de 1990, em que o então CONARCFE foi transformado na Associação Nacional de Formação de Professores e recebeu a sigla de ANFOPE. Como entidade fortalecida com caráter de associação, a ANFOPE foi organizada em defesa da formação inicial e continuada dos profissionais de educação, e tem em seu primeiro capítulo do seu estatuto “[...] a finalidade de fazer avançar o conhecimento no campo

da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade”. (ANFOPE, 2012, p.1)

Neste sentido, a ANFOPE vem mobilizado e mediando forças progressivas durante quase quarenta anos de existência em defesa da Educação pública, tendo como foco principal a Formação dos Profissionais de Educação.

Assentada num processo de organização e luta e com muita lucidez a ANFOPE confirmara desde o século passado, a explicitação de seus objetivos e o compromisso histórico em suas bases em defesa da Formação de Professores e da educação pública brasileira. Em seus Documentos Finais do V Encontro Nacional de 1990, afirma que:

- a) Congregar pessoas, entidades e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação para uma reflexão crítica de suas práticas.
- b) Defender às reivindicações destas instituições tocantes à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional;
- c) Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação de educação em seus respectivos estados.
- d) Defender a educação enquanto bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.
- e) Gerar conhecimento, socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo movimento Pró-Formação do educador, representado até 1990 pela CONARCFE, e expressos nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990.
- f) Articular-se s outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns. (ANFOPE, 1990, p. 4-5)

Nos objetivos da ANFOPE é possível reconhecer a coerência das propostas, diálogos e encontros sobre as questões da formação dos profissionais da Educação no Brasil desde sua gênese até os dias atuais.

Desde 1990 a ANFOPE vem realizando de dois em dois anos Encontros Nacionais; foram dezenove encontros nacionais, sendo o último no ano de 2019, na cidade do Salvador, do Estado da Bahia e sempre com objetivos de defender a Formação dos profissionais da educação. Em todos os encontros nacionais realizados, a ANFOPE promoveu discussões científicas de educação, debates e realizou encontros e ações organizativas em defesa de políticas educacionais.

Segundo Brzezinski e outros (2018, p. 24) no início da década de 90 a ANFOPE teve importante participação na proposição e efetivação do projeto da LDB/96; com incisivos debates nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED), em 1996 e 1997, respectivamente, em Belo Horizonte, juntamente com um conjunto de entidades que formavam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Para Brzezinski e outros (2018, p. 24), a LDB/96 nasceu como um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso, que não contemplou os verdadeiros anseios de entidades do campo educacional em defesa e valorização dos profissionais de educação. Para Gomide (2012, p.11) a educação apesar de reproduzir o pensamento da classe dominante, ela possibilita novos arranjos sociais e as políticas educacionais devem estar associadas ao processo de produção do conhecimento efetivamente transformador e politicamente atuante.

Nesta conjuntura, os educadores, desta entidade, intensificaram a mobilização para impedir ataques à formação de professores, ameaçada pela rapidez com que a LDB/96 foi aprovada.

A aprovação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, e as propostas que informam a atual política educacional do MEC exigem o enfretamento de questões polêmicas no interior do movimento, cobram a firmeza na defesa intransigente da base comum nacional e desafiam nossa ousadia para propor alternativas inovadoras, que esses contraponham às propostas de aligeiramento e rebaixamento da formação e ao mesmo tempo signifiquem ruptura com o modelo atual das estruturas de formação dos profissionais da educação – Pedagogia e demais Licenciaturas – em nosso país. (ANFOPE, 1998, p. 7-8)

Com esse reconhecimento, historicamente a ANFOPE vem estabelecendo uma relação mediadora de forças no confronto com o Estado constituindo-se em um importante agente político que tem zelado e promovido a formação de professores.

Em 1996, destaca-se no VIII Encontro Nacional, um forte movimento de luta em favor da formação dos profissionais de educação, com a temática Formação de Profissionais da Educação: desafios para o século XXI. Esse encontro a ANFOPE levantou:

Compromisso de encontrar caminhos para manter a resistência às arbitrarias e sucessivas investidas das políticas educacionais contrárias aos princípios que têm definido a 29 trajetórias do movimento nacional de educadores e que sustentam uma proposta de qualidade social da educação. (ANFOPE, 1996, p. 28-29).

Neste processo histórico a ANFOPE vem se mantendo ao longo dos anos alerta as investidas empreendidas pelos agentes públicos e mediando relações com representantes do Estado brasileiro. “[...] E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o

movimento das mediações [...]” (CONY, 1979, p.43) e nesse movimento que a ANFOPE tem avançado nas conquistas de direitos dos professores.

Segundo Brzezinski e outros (2018, p. 25), ANFOPE, assim como na LDB/96, a ANFOPE teve participação decisiva na discussão e elaboração do PNE (2001-2010), aprovado através da Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2001-2010); mesmo com forte engajamento no PNE (2001-2010) não foram contempladas as preposições defendidas pela entidade no III CONED, ocorrido em 1999, em Porto Alegre/RS. Num permanente processo de resistência, essa associação manteve-se firme em seus propósitos.

A ANFOPE, nos últimos anos do século XX, segundo Brzezinski e outros (2018, p. 26-28), juntamente com outros segmentos sociais vem liderando amplo movimento com objetivo de construir um projeto coletivo de formação de professores, bem como intervir de maneira responsável nas políticas educacionais do país, Nas palavras de Brzezinski e outros (2018, p. 27): “ANFOPE engajou-se de forma combativa na resistência dos educadores que obstruiu o processo de Certificação Profissional do Magistério, desencadeado em 2003”.

Brzezinski e outros (2018, p.27) afirmam que em 2006, após um longo período de enfrentamento entre ANFOPE, MEC e CNE, estes acolheram e incorporaram muitos dos princípios da ANFOPE, confirmando o caráter significativo da instituição, diante da sua missão em defesa da formação dos profissionais de educação.

Nas lutas que vem travando com estas entidades do governo no campo político organizativo, mais acentuadamente a partir do ano 2000, Brzezinski e outros (2018, p. 30) ressaltam que a ANFOPE tem discutido sobre a temática da formação e profissionalização do magistério, articulando-se às lutas mais gerais dos educadores brasileiros. Dentre as diversas atividades, destaca-se a colaboração na formulação da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica e do Plano Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR e, sobretudo, na construção do formato de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, o qual a ANFOPE tem realizado estudos sobre esta políticas educacionais.

Diante da importante contribuição nas políticas educacionais, Brzezinski e outros (2018, p. 31) afirmam que a ANFOPE é membro titular dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF), presente em 23 estados da Federação e um Distrito Federal. Colegiado vinculado às Secretarias de Educação Estaduais e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, sua criação teve como finalidade elaborar o planejamento estratégico das

políticas de formação de professores em Primeira Licenciatura e Segunda Licenciatura da Formação Pedagógica das Secretarias já citadas, além de realizar sua avaliação. “A atuação dos membros da ANFOPE nos FEPAD tem forte conotação política em defesa dos princípios da Base Comum Nacional aplicável a todas as licenciaturas”. A ANFOPE, desde 2010 também é membro do Fórum Nacional de Educação (FNE), ora como titular, ora como suplente das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação. (BRZEZINSKI, et al, 2018, p. 31)

Neste contexto, a ANFOPE também contribuiu nas discussões e elaboração do PNE (2014-2024) instrumento que define diretrizes para educação nacional em todos os níveis e modalidade, principalmente na valorização dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito às Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024). Com essa participação, a ANFOPE vem garantida sua força representativa de uma forte comunidade de professores e entidade de fóruns, dando um caráter combativo; neste processo defendeu a criação de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, articulado com o Sistema Nacional de Educação, sendo os subsistemas: de Avaliação, de Financiamento da Educação, Gestão democrática. (BRZEZINSKI et al, 2018, p. 30)

Considerando a realização comprometida como um forte movimento no território nacional, segundo Brzezinski e outros (2018, p. 89-96), a ANFOPE tem participado de debates, idealização, elaboração e concretização de políticas públicas educacionais e em particular a formação de profissionais de educação em todos os estados da federação, através de seus encontros estaduais e regionais. Também mantém ativo o Grupo de Trabalho (GT) que desenvolve pesquisas no campo da educação, contribuindo no debate acadêmico sobre os avanços e retrocessos da política de formação dos profissionais de educação.

Com seus registros em boletins e cartas abertas a ANFOPE ratifica no Documento Final do XIX Encontro Nacional, realizado em agosto de 2018, na Universidade Federal Fluminense/Niterói/RJ, os princípios construídos historicamente que norteiam e fortalecem o movimento em defesa da Educação Nacional, em especial à Formação dos profissionais de educação, considerando:

- 1º a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
- 3º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em

todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;

4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;

5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;

6º a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritários para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;

7º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;

8º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;

9º os princípios da Base Comum Nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores. Neste particular, destacamos os princípios da Base Comum Nacional, fundados em uma concepção sócio-histórica de formação do educador, e orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;

- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;

- Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;

- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;

- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2018, p. 13-14)

Dos seus nove princípios, a ANFOPE, vem realizando intervenção em várias dimensões das políticas educacionais, destacando uma forte mobilização em favor da educação pública em nosso país. No XIX Encontro Nacional da ANFOPE, enfatizou, também, a resistência aos ataques dispensados à formação de profissionais de educação pelo Estado Brasileiro, nos últimos quatro anos:

Não podemos permitir a continuidade do desmonte e assim devemos persistir na luta contra o retrocesso educacional, e, nesse sentido, é fundamental estarmos mobilizados e articulados para efetuar a resistência aos reiterados ataques à educação e à formação dos profissionais da educação com os ataques à educação. (ANFOPE, 2018, p. 27)

Em vista a esse posicionamento da entidade, reiteramos suas atribuições em continuar articulando, mobilizando e mediando forças, resistindo e lutando de acordo seus princípios na defesa da formação dos profissionais da educação básica.

A trajetória histórica da ANFOPE, afirma, portanto, um conjunto de esforços contínuos de maneira responsável e conseqüente para construir coletivamente um “projeto de formação dos profissionais da educação, que contemple, de forma indissociável, a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social da Educação Básica”. ANFOPE (2018, p. 15-17) em sua luta e resistência rejeita e combate as tentativas de aligeiramento, precarização e a flexibilização da formação e ofício de professor, cujas propostas encontram-se declaradas na afirmação da política neoliberal que vem sendo desenvolvida no Estado brasileiro.

Com relação ao PARFOR PRESENCIAL, a ANFOPE se posicionou contrário a muitos aspectos do programa, considerando, principalmente o seu caráter emergencial da formação inicial e continuada dos professores em serviços, uma vez que contraria a Lei 9394/96, art. 62, § 3, que anuncia: “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância” (BRASIL, 1996). Com isso, certificamos a importância do papel da ANFOPE, como entidade crítica, articuladora e resistente na defesa da Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil.

A ANFOPE (2018, p.17) reconhece em meio a muitas contradições da luta de classes a importâncias dos avanços das políticas de formação de profissionais da Educação Básica nos governos progressistas dos presidentes Lula e Dilma (2003-2015), mais não se furta de se posicionar criticamente contra as investidas de destruição das políticas educacionais da extrema-direita dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 a...) pela ausência de um projeto educacional, articulado com um projeto de sociedade que possa trazer avanços a partir das políticas sociais.

Com isso, discutimos o que significou o “impacto real e contraditório” das políticas de formação de professores frente as reformas neoliberais empreendidas pelos governantes do Brasil, desde a década de 90 do século XX até os dias atuais, com indicadores sobre

programas de educação, qualidade da educação e formação de professores, os quais precisam ser reconhecido sob a mediação da ANFOPE, que desde sua fundação(1983) vem articulando políticas de enfrentamento baseada em seus princípios em defesa da formação dos profissionais da Educação Básica.

E, considerando o debate sobre a formação de professor, em especial o PARFOR PRESENCIAL na Bahia, no próximo capítulo expomos sobre a Formação de Professores pelo PARFOR PRESENCIAL no que diz respeito à Realidade instituída pelo Marco Regulatório e pelo Manual Operativo.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR PRESENCIAL: REALIDADE INSTITUÍDA PELO MARCO REGULATÓRIO E PELO MANUAL OPERATIVO

Nesse capítulo descrevemos e sistematizamos o que aponta o marco regulatório do PARFOR PRESENCIAL composto por decretos, leis e portarias, que institucionalizaram e regulamentaram a política educacional de formação de professores em 2009, assim como o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL, enquanto importante instrumento na organização das funções de cada uma das instituições parceiras envolvidas no processo de implantação e operacionalização desse programa, bem como os direitos e deveres dos professores cursistas, alvo dessa política educacional.

Para que pudéssemos dar conta dessa tarefa, expomos duas seções: na primeira abordamos os aspectos essenciais do marco regulatório e a segunda tratamos dos fundamentos gerais da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL com bases no Manual Operativo.

3.1 ASPECTOS ESSENCIAIS DO MARCO REGULATÓRIO DO PARFOR PRESENCIAL

A Formação de professores pelo PARFOR PRESENCIAL teve seus alicerces construídos pelos movimentos sociais e educacionais em defesa das garantias dos direitos sociais. Após vinte e um anos de Regime Militar com movimentação de forças no sentido de efetivar a contrarreforma do Estado brasileiro e com a instalação da Constituinte, resultando na promulgação da Constituição em 1988, é um marco histórico-social na garantia dos direitos sociais, em particular os direitos dos profissionais da educação tratado no Capítulo III, seção I – no art. 206, inciso V, estabelecendo os princípios básicos do ensino no país. Portanto, anuncia-se com isso a “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 da rede públicas”. (BRASIL, 2008, p. 57)

A seguir, anunciamos nas bases do marco regulatório da política de formação de professores do PARFOR PRESENCIAL de 2009, o que foi apontado: No artigo 211 da carta constitucional de 88 se legislou sobre o “regime de colaboração” entre os Estados, Distrito Federal e Municípios na organização dos sistemas de ensino, estabelecendo no § 1º que:

A União organizará o sistema de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino

mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 2008, p. 58)

Com este dispositivo, foi possível a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no território brasileiro em 2009.

Outra medida constante na Constituição está no art. 214, quando definiu a necessidade de elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE, de duração plurianual, visando o desenvolvimento da educação em diversos níveis, incluindo a formação de professores em pleno exercício nas redes públicas.

Considerando os dispositivos constitucionais, somente em 1996 realizou-se a reforma na LDB sob a Lei 9394/96 com objetivo de estabelecer diretrizes e bases da educação no país. A Lei 9394/96, no seu percurso sofreu algumas reformas, em vigor regulamenta a educação no Brasil. No artigo 8º e inciso I, a LDB/96 fixou objetivo de promover o desenvolvimento da educação nacional, baseado no “regime de colaboração”, que norteou os rumos financeiros, administrativos da política de formação de professores, possibilitando a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL em 2009.

No art. 9º, inciso I, da LDB reforça-se a necessidade da elaboração do PNE, que apesar de previsto 1988, na carta constitucional, somente tornou-se realidade em janeiro de 2001, treze anos depois, lacuna que causou grande atraso no acesso dos professores à formação que lhes faz *jus*, comprometendo desenvolvimento da Educação no país aprofundando as desigualdades sociais.

Só no Capítulo V, Título VI, foi dedicado à regulamentação das atividades dos “Dos Profissionais da Educação”, o artigo 61 diz que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II- 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;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

§ Único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

II - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. (BRASIL, 1996, f. 38- 39)

Vejamos que o artigo em tela especificou os envolvidos na atividade educacional básica, a formação e atuações deste profissional dando ênfase ao aspecto da mobilização de conhecimento práticos e teóricos para atender as especificidades do exercício profissão na Escola da Educação Básica.

Já na normatização do exercício da profissão de professor, os docentes devem ter, conforme artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 96, f.40)⁴⁷.

Diante desta nova realidade, para atuar na educação básica, tornou-se obrigatório a formação em licenciatura; os docentes deveriam possuir a formação a nível superior, ou seja, só podem lecionar em todos os níveis e modalidade da educação básica e acessar novas vagas ofertadas nos concursos públicos das redes públicas professores licenciados. Os professores pertencentes ao quadro do magistério das redes públicas em serviço tiveram que passar pela formação mínima, a licenciatura. Cabendo a União, DF, Estados e Municípios promover o acesso, permanência e a conclusão da formação inicial, de preferência presencial e os currículos dos cursos de formação terão como referência a Base Nacional Comum Curricular, medidas estas, que possibilitaram a implantação e operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de

⁴⁷ A LDB em mais de duas décadas de vigência passou por várias alterações: artigos, incisos e parágrafos ganharam novas redações sem substituição do texto publicado no DOU de 23 de dezembro 1996.

Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL instituído pelo Decreto 6.755/2009 e regulamentada pela Portaria 09/2009.

A LDB 9394/96 regulamentou também o acesso à formação inicial aos cursos de pedagogia e licenciaturas, de acordo artigo 62-B: (incluso pela Lei 13.478/2017)

O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º - Terão direito de pleitear o acesso previsto no *caput* deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação;

§ 2º - As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos;

§ 3º - Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (BRASIL, 1996, f.40)

Considerando o cenário imposto pela legislação, em 2017 foi incluso à LDB/96 o artigo 62-B, destacando o direito dos “professores municipais, estaduais e federais” acessarem a formação superior, contrariando o definido anteriormente no artigo 62 da LDB/96. O artigo 62-B regulamentou critérios para o acesso à formação inicial, ser professores das redes públicas e está no mínimo três anos em exercício na profissão e tendo como prioridades aqueles que optarem pelos cursos de licenciaturas em física, química, biologia e língua portuguesa.

Segundo Ramos (2012, p.93), a discussão em torno da formação de professores trazida pela LDB de 1996 foi um esforço junto à sociedade civil organizada numa tentativa de minimizar um velho problema a melhoria nos índices de “qualidade da educação” básica no Brasil, para atender as novas necessidades da realidade do processo produtivo.

Atendendo as normas constitucionais e Diretrizes Base da Educação, em 2001 foi instituído o PNE (2001-2010) sob a Lei 10.172/2001, no item 10.1 - Diagnóstico versa que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. [...]. (BRASIL, Lei 10.172/01)

Conforme o PNE de 2001-2010, o principal objetivo era melhorar a qualidade de ensino da educação básica e uma das estratégias foi investir na valorização dos profissionais promovendo a formação inicial dos professores, tarefa que exigia ações emergências e grande articulação dos agentes e instâncias envolvidas.

O Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) foi sancionado, consoante ao que já foi exposto na introdução desta pesquisa, considerando que foi implementando o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino da educação básica, sob o regime de colaboração. No Plano de Metas a União garantia recursos financeiros para viabilização da política educacional junto aos Estados e Municípios que após adesão ao programa de “Compromisso” assumiram a responsabilidade de diagnosticar a situação da educação nos municípios por meio do PAR, elegendo a dimensão “formação dos professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar”, subsidiando a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o PARFOR PRESENCIAL.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instruída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, marco regulatório em análise, conforme os princípios do artigo 2º e incisos:

- I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II - 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 inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2009, f 01-02).

A legislação em questão, contudo, anterior a formação de professores, ocorria na modalidade continuada em serviço, visando somente à formação pedagógica para os professores bacharéis habilitando-o ao magistério, ficando a cargo da IES, conforme a

Resolução Ministerial nº 2 de 26 de junho de 1997. Então, vemos pela primeira vez, o Estado Brasileiro assumido a formação docente como compromisso do Estado, no sentido de assegurar aos docentes e discentes uma educação de qualidade, baseada em valores sociais, políticos e étnicos; articulando teoria e prática, associando ensino, pesquisa e extensão e reconhecendo o espaço escolar como lugar privilegiado de aprendizagem, sob regime de colaboração. Para Nucci (2017, p.49) é de competência da União a regulamentação e financiamento da política de formação de professores devido a União possui maiores recursos e a execução ficou cargo dos entes federados como instrumento articulador, organizador e executor dos objetivos da política. Dentre os objetivos da formação docente estabelecido no artigo 3º, incisos I, IV, V, VI apregoa-se que:

Art. 3º: São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continua da que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial. (BRASIL, 2009, f. 02)

Observamos que à política de formação dos docentes validou o objetivo de “melhoria da qualidade de ensino”, constante em todo o marco regulatório. Como mote da formação esta deveria suprir as necessidades das redes públicas e ocorrer na modalidade inicial; estimular o ingresso e permanência, a progressão na carreira e ocorrer em instituição de ensino superior pública, na modalidade presencial recaindo sobre os professores, beneficiários da política de formação inicial a responsabilidade pela melhora dos índices de qualidade; contudo, não podemos perder de vista, que a formação dos professores de educação básica, esta inserido num sistema de relações complexas. Para Cheptulin (2004, p.70) o contexto desenvolve características que lhes são próprias de uma realidade objetiva, que como diz Gomide (2012, p.20) esta realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas as contradições, conflitos e transformações no percurso histórico e na sociedade.

Conforme o artigo 4º, § 1º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7 do Decreto 6755/09, a execução do PARFOR PRESENCIAL e o cumprimento dos objetivos constantes do artigo 4º supra ficaram a cargo dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados através da Portaria 883 de 16 de setembro de 2009, para

esta finalidade, através dos representantes das instituições envolvidas no processo de implantação e operacionalização da PARFOR PRESENCIAL, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação, conforme Artigo 10.

A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2009, f. 5)

No artigo 10, § 1º, do Decreto 6755/09 garantia a concessão de bolsas e programa de docência para incentivar adesão, acesso e permanência dos professores à formação, mais os dados da Tabela 12, p. 76, da própria CAPES mostram um número alto de “desvinculados” revelando o contraditório, falta de apoio na permanência dos professores, nos cursos de licenciaturas PARFOR PRESENCIAL. Veremos no quarto capítulo, quando tratamos do “Balanço da Produção do Conhecimento *stricto sensu*”. Brzezinski e outros (2018, p. 206) dizem que o Decreto 6.755/09 disciplina o apoio financeiro com recursos do orçamento do MEC/CAPES, a ser materializado gradativamente, por meio de concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores, recursos para as IPES formadoras e Estados, DF e Municípios para implementação de programas, de projetos e cursos de formação de professores no Brasil.

Em 30 de junho de 2009 foi publicada a Portaria 09 que instituiu o “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”, no âmbito do Decreto 6.755/09 CAPES/MEC. Esta portaria sistematizou o papel da União, Estados e Municípios, assim como as instituições envolvidas no processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, elegendo como formadoras as IPES com oferecimento de cursos emergenciais de licenciaturas, na modalidade de preferência presencial aos professores da educação básica das redes públicas em serviço. A Portaria também regulamentou o acesso às vagas, através de inscrições na “Plataforma Freire” e validação, matrículas, bolsas de estudos, pesquisas e de iniciação à docência; recursos de custeio, concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, DF, Municípios e as IPES.

Com relação ao cumprimento dos objetivos do PARFOR PRESENCIAL, coube a tarefa aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente previsto no Decreto 6.755/09, a Portaria Normativa N^o 883, de 16 de setembro de 2009 que: “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”, e no

Art. 1º - Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, f. 01).

Assim, como órgãos colegiados as atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme o Art. 2º e Incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX era elaborar os planos estratégicos, articular as ações com os envolvidos no processo, coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas, propor mecanismos de apoio, subsidiar os sistemas de ensino, dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação, propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório, zelar pela observância dos princípios e objetivos, acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica, estes eram as atribuições dos Fóruns no processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Brasil e na Bahia, diante deste movimento os Fóruns foram instituídos oficialmente nove meses depois do Programa PARFOR PRESENCIAL, como disse Mororó e Couto (2015, p.29), FORPROF/BA “apagava incêndio”, tanto eram as questões envolvendo a implantação e operacionalização da política do PARFOR PRESENCIAL.

Considerando ainda a Portaria 883/2009, no § 3º do art. 3º, estabeleceu o prazo de 90 dias para elaboração das regras de funcionamento internas dos Fóruns, a contar da sua instalação, conforme o art. 4º, e de 15 dias, após a publicação da portaria para a instalação dos Fóruns nos Estados que fizeram adesão ao PARFOR.

Em 30 de dezembro de 2010 o Decreto 6.755/09 foi revogado e substituído pelo Decreto 7.415/2010 que reeditou os princípios e objetivos do decreto dando continuidade à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica ratificando os princípios da garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação e a valorização do profissional de educação, objetivando promover a melhoria da qualidade educação básica pública, e a valorização do profissional de educação básica através da formação inicial estimulando o ingresso, a permanência e a progressão de carreira.

Diante da realidade do não cumprimento das metas do primeiro PNE (2001-2011), houve a necessidade de regulação, conforme a CF/88, em 2014 do segundo PNE com

vigência de dez anos (2014-2024), por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, neste contexto a formação de professores definida na Meta 15 e Estratégia 15.9 que diz:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todo o professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.9) 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, f. 22-23)

Considerando este dispositivo, até 2024 todos os professores das redes públicas em efetivo exercício deverão possuir licenciatura na área que leciona através de políticas educacionais promovida pelo Estado. Dando continuidade a este movimento em 2016 foi revogado o Decreto 7.415/2010 e atentando para a Meta 15 do PNE (2014-2024) publicado o Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016 e a portaria 82, de 17 de abril de 2017, normatizando a Política Nacional de Formações dos Profissionais da Educação Básica e Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - o PARFOR PRESENCIAL em vigor até a data presente (01/01/20).

Tendo em vista o exposto, observemos os dispositivos da Portaria 82/17 do PARFOR, que embora seja um pouco longo, exige esta exposição para favorecer a nossa compreensão:

Art. 2º: O Parfor visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica. Art. 3º: A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I - Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

Art. 4º: O Parfor será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Art. 5: Os estados e municípios, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, terão as seguintes atribuições:

I - ii. a secretaria aprova a participação do docente no curso de formação garantindo sua liberação nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;

IV - Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilizem a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial;

V- Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação;

Art. 7º: “As IES que aderirem ao Parfor [...] terão as seguintes atribuições:

V- Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;

Art. 8º: Os alunos matriculados nos cursos Parfor deverão:

a) dedicar-se às atividades acadêmicas do curso;

b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas;

Art. 9º: Os alunos matriculados nas turmas especiais do Parfor terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando houver norma previamente estabelecida nos termos do disposto no inciso “IX” do art. 7º.

Art. 10: As turmas implantadas no âmbito do Parfor são implantadas em regime especial, assim, o aluno que reprovar em disciplina somente terá garantida a matrícula no componente perdido se houver nova oferta do curso pelo Parfor ou conforme o que dispuser as normas da IES sobre o assunto.

Art. 12: Podem ofertar turmas especiais no Parfor as instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação que apresentem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

Art. 13: Quando tratar-se de Instituição Federal de Educação Superior e as da iniciativa privada sem fins lucrativos, as turmas especiais somente poderão ser implantadas em cursos de licenciatura que estejam devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC e que, quando avaliados, apresentem Conceito de Curso – CC igual ou superior a 3.

Art. 21: Somente poderão se pré-inscrever nos cursos ofertados pelo Parfor os profissionais da rede pública de educação básica que estejam cadastrados no Educacenso em uma das categorias relacionadas para a função docente.

Art. 27: Os recursos de custeio repassados no âmbito do programa são destinados a atender os seguintes tipos de despesas:

VII - Exclusivamente para as entidades privadas sem fins lucrativos, é permitida a destinação do percentual de até 15% para despesas administrativas, conforme parágrafo único do art. 38, §1º, inciso II da Portaria interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016.

Art. 34: O montante de recursos de custeio do Parfor será calculado com base no número de turmas especiais em andamento, da seguinte forma:

I - Para turmas que funcionem nas dependências da IES ou de seus campi o valor de R\$ 30.000,00 (Trinta mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 15.000,00 (Quinze mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial do PARFOR;

II - Para turmas que funcionem distantes até 300 km da sede ou de seus campi, será repassado o valor de R\$ 35.000,00 (Trinta e cinco mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 17.500,00 (dezessete mil e quinhentos reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial Parfor. Para efeito deste cálculo, a referência será o campus da IES mais próximo da localidade do funcionamento da turma;

III - Para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo, poderá ser concedido adicional no valor de R\$ 10.000,00 (Dez mil reais) por turma, por ano – ou R\$

5.000,00 (Cinco mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial. As turmas implantadas nessas localidades deverão ser indicadas no Plano de Trabalho.

Diante do que foi exposto nos dispositivos da Portaria 82/17, as condições necessárias para o acesso, permanência e a conclusão da formação dos professores da educação básica, em 2018 foram implementadas 150 (cento e cinquenta) turmas no Brasil, sendo 6 (seis) na Bahia, conforme Quadro 7, p. 79, tendo em vista o cumprimento da Meta 15 PNE. Contudo ressaltamos que a meta de formar 100% em nível superior em licenciatura os professores em exercício das redes públicas tem prazo determinado, 2024, conforme PNE, não obstante, estudos publicados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE em 2018 pelo INEP/DEB, com dados de 2016, revelam que a Meta 15 está longe de ser alcançada, pois conforme indicadores ⁴⁸ 46,4% dos professores da Educação Infantil possuem formação superior na área que lecionam; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são 59%; nos Anos Finais do Ensino Fundamental são 50,9% e no Ensino Médio são 60,4% .

Na Bahia, este estudo indica que em 2016, eram 35,5% dos professores do Ensino Infantil que possuíam formação adequada, 42,6% professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 31,6% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 37,9 dos professores do Ensino Médio, possuem formação nas disciplinas que atuam. Em síntese a formação de professores em serviço das redes públicas carecem de enorme esforço do Estado e da sociedade no sentido de superar este *déficit* de formação, conquanto Carvalho (2018, p.19) afirma que não haverá mais turmas na modalidade do PARFOR PRESENCIAL e com a conclusão das turmas iniciadas em 2018 encerra-se o ciclo da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL.

⁴⁸ Indicador 15A: Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências da educação infantil com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Indicador 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024. Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências dos anos finais do ensino fundamental com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024. Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências do ensino médio com professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam. Meta: 100% das docências da educação infantil com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024. (BRASIL, 2018, p.251-257). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/1476034. Acesso em: 13 out.2019.

Assim, tendo em vista a atual conjuntura política, econômica, social que apresenta o Brasil, segundo Lino (2018, p.54-55), o cenário é de uma realidade com grande retrocesso educacional, político, econômico e social imposto pelo governo Michel Temer (2016-2018) que iniciou em 2016, através do golpe parlamentar, jurídico, midiático e com o governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2016, que vem promovendo a retirada de direitos sociais, ferindo a Carta Magna e sua legislação de proteção social, contemplando a política de formação de professores, inviabilizando o cumprimento da Meta 15 e as Estratégias do PNE (2014-2024) que prevê a formação em nível de licenciatura de 100% dos professores em todos os níveis da educação Básica no País. Quando limitou os investimentos por 20 anos, através da Emenda Constitucional 95/2016 e que com a posse do novo governo (2019), o Estado Neoliberal vem aprofundando reformas no sentido de “contingenciar” os recursos públicos, lesando a sociedade brasileira naquilo que é mais urgente, a educação, comprometendo o desenvolvimento do país e aprofundando as desigualdades sociais.

Apesar desta realidade e a limitação orçamentária imposto pelo governo Michel Temer em 2017 foi publicada a Portaria 82/17 validando o PARFOR PRESENCIAL, adequando a legislação à META 15 do PNE (2014-2024) corroborando com o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL, passamos a expor:

3.2 ASPECTOS GERAIS DA IMPLANTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO PARFOR PRESENCIAL: BASES DO MANUAL OPERATIVO

O Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL⁴⁹ foi um instrumento produzido pela CAPES e publicado para auxiliar na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, versa sobre as atribuições da CAPES, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente do PARFOR PRESENCIAL, das Instituições de Nível Superior, dos professores formadores e dos cursistas da educação básica com os critérios da concessão de bolsas, no processo de implantação e operacionalização do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação da Educação

⁴⁹ O Manual Operativo - PARFOR PRESENCIAL, publicado numa primeira versão em 08 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em 22 out. 2019. Em uma segunda versão, publicada na plataforma *online* da CAPES/PARFOR, publicada em 28 de agosto de 2014. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 18 de out. 2019.

Básica, atendendo o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755/2009, que segundo Andrade (2018) se constitui em um:

Manual de procedimentos de cooperação técnica entre a CAPES/Estados; que apresenta as atribuições de cada instituição (órgãos públicos e pessoas envolvidas), Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, estabelece a participação dos municípios, atribuem funções a CAPES, as instituições de Educação Superior. (ANDRADE, 2018, f. 28)

Vimos, anteriormente, que o PARFOR PRESENCIAL é uma política de caráter emergencial e sua execução deu-se através do regime de colaboração, tendo em vista a sua implantação e operacionalização. Daí o Manual Operativo trouxe procedimentos operacionais especificando atribuições de cada participante no Programa.

Sobre essas atribuições, constitui o papel dos Estados nos itens VIII e IX, respectivamente:

Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilize a participação e permanência dos profissionais nos cursos de formação inicial;
Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação. (BRASIL, 2013, f. 2)

Aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente do PARFOR PRESENCIAL foi atribuída à necessidade de realizar a articulação no Estado, no âmbito da Plataforma Freire; analisar e aprovar o quadro de cursos e vagas conforme a demanda dos estados e municípios; acompanhar a execução do PARFOR PRESENCIAL; observar as normas e critérios de participação dos docentes em exercício da educação básica e participação das IES; realizar parcerias com as entidades integrantes dos fóruns com objetivo de divulgação dos cursos e vagas ofertadas.

A participação dos municípios ocorreu através do “Termo de Aceite”, consentindo as condições previstas aos validarem a pré-inscrições dos docentes no âmbito da Plataforma Freire; realizado essa tarefa, o PARFOR PRESENCIAL deve promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL juntos as escolas, indicar um servidor para auxiliar os docentes na etapa da pré-inscrição, efetuar seleção e matrícula, realizar procedimentos de alimentação, manutenção e atualização de dados dos professores junto ao sistema eletrônico da Plataforma Freire, acompanhar a atividade do PARFOR PRESENCIAL no município, e ainda:

IV- Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos profissionais de sua rede;

V - Articular-se com as IES visando à compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;

VI - Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos profissionais nos cursos de formação;

VII - Colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem solicitadas quanto à demanda por formação no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano estratégico de Formação Docente do Estado;

VIII - Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no município.

IX - Manter o cadastro Educacenso atualizado. (BRASIL, 2013, f. 3)

A CAPES como indutora e fomentadora da formação inicial do PARFOR PRESENCIAL exercia a papel de promover articulação entre as secretarias de educação dos estados, Distrito Federal, municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos, junto com os parceiros, analisando a responsabilidade financeira, divulgando a ampla oferta dos cursos e o número de vagas do PARFOR PRESENCIAL, considerando análise de possibilidades para publicar no Quadro de Oferta de Cursos e Vagas da Plataforma Freire.

Quanto às Instituições de Nível Superior – IES, o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL aponta que as IES devem atender aos critérios de credenciamento junto ao MEC e que quando avaliada apresente Índice Geral de Cursos-IGC igual ou superior 3, para implantação de turmas PARFOR PRESENCIAL. E no item 5.1.5, do Manual, além de todas as atribuições que normalmente a IES é responsável, como procedimentos acadêmicos e regulatórios destinados às turmas do PARFOR PRESENCIAL também destaca:

IV. Promover a divulgação das ações do PARFOR PRESENCIAL;

V - Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda;

VI - Implantar as turmas especiais conforme deliberação do Fórum e homologação da Capes;

VII - Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL;

VIII - Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;

5.1.6 Os alunos matriculados nas turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando tratar-se de norma tratada conforme disposto na alínea “XII” do item 5.1.5 deste Manual. (BRASIL, 2013, f.5)

6.1 Os alunos matriculados nos cursos PARFOR PRESENCIAL deverão:

a) dedicar-se às atividades acadêmicas do curso;

- b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas;
- c) cumprir as normas acadêmicas.

6.2 As turmas implantadas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL são implantadas em regime especial, assim o aluno que reprovar em disciplina somente terá garantida a matrícula no componente perdido se houver nova oferta do curso pelo Parfor ou conforme o que dispuser as normas da IES sobre o assunto.

O Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL define que as instituições devem divulgar o programa para conhecimento da comunidade, os Fóruns, como mediador, tem que zelar pelo bom andamento do programa. Ainda orienta sobre os direitos e deveres dos professores cursistas.

Considerando as vagas e as características dos cursos de licenciaturas especiais do PARFOR PRESENCIAL o Manual Operativo prescreve as condições para a oferta dos cursos em instituições pública, estadual, municipal e privada. Conforme os itens abaixo:

7.1 Podem ofertar turmas especiais no PARFOR PRESENCIAL, as instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação que apresentem Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3.

7.2 Quando tratar-se de Instituição Federal de Educação Superior e as da iniciativa privada sem fins lucrativos, as turmas especiais somente poderão ser implantadas em cursos de licenciatura que estejam devidamente credenciados no Sistema de Regulação do Ensino Superior - e-MEC e que, quando avaliados, apresentem Conceito de Curso – CC igual ou superior a 3.

7.4 Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do PARFOR PRESENCIAL são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do estado ou do município.

7.6 As turmas especiais deverão ser ofertadas com no mínimo 30 alunos.

7.6.1 Excepcionalmente, será admitida formação de turmas com o mínimo de 20 alunos matriculados.

7.7 As turmas especiais devem ser implantadas com, no mínimo, 30 alunos. Excepcionalmente, quando o esse número não for alcançado será admitida formação de turmas nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Música, Informática e Formação Pedagógica com, no mínimo, 15 alunos e nas demais áreas com o mínimo de 25 alunos. (BRASIL, 2013, f. 6)

Considerando o processo de disponibilização da oferta de vagas e captação da demanda, as universidades interessadas na adesão ao programa deveriam atender às condições básicas de qualidade (IGC-3) e está credencias no e-MEC tanta as públicas como as privadas. O Manual Operativo PARFOR PRESENCIAL esclareceu ainda sobre os cursos de licenciaturas e as regras de implantação das turmas.

Neste processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, de acordo o Manual Operativo, considerando todas as instituições parceiras definidas pelo

Programa PARFOR PRESENCIAL, a Figura abaixo demonstra o passo a passo dessa realidade de operacionalização, que segundo as observações de Machado (2014) vêm sofrendo alterações “[...] e outras estratégias foram criadas com os objetivos de adequar o Programa as mudanças ao longo da sua vigência”. (MACHADO, 2014, p. 113)

Figura 1- Organograma do processo de implantação e operacionalização das condições de realização dos cursos do PARFOR PRESENCIAL – 2013



Fonte: Plataforma *online*: FORPROF/BA, SEC-IAT/BA, 2013, citado por Machado (2014, p.113)⁵⁰.

Tendo em vista esta figura (organograma) do Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL, Machado (2014, p. 112) descreve às dez etapas entre o cadastramento dos professores da educação básica ao início das aulas do PARFOR PRESENCIAL nas IES:

A primeira etapa ocorre por meio da inserção, pelas Secretarias Estaduais e Municipais, da demanda de professores das redes de ensino sem a titulação adequada à legislação na Plataforma Freire; a segunda etapa consiste na inserção, pelas IES, da oferta de cursos e vagas na Plataforma Freire; a terceira etapa corresponde à publicação do quadro de oferta de cursos e vagas para análise e avaliação pelos Fóruns Estaduais; a quarta etapa significa a publicação, pela CAPES, do quadro de ofertas de cursos e vagas aprovado pelos Fóruns; a quinta etapa é destinada ao período de pré-inscrição por parte dos professores na Plataforma Freire; a sexta consiste no período de validação das pré-inscrições dos professores pelas secretarias de educação estaduais e municipais; a sétima corresponde à disponibilização da relação das inscrições validadas para as IES; a oitava etapa é o período de seleção dos inscritos pelas IES; a nona etapa é o período de matrícula dos

⁵⁰ Extraído da tese de Machado (2014, 113), que trata da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: A implementação do PARFOR-Presencial no Estado da Bahia, tendo como pressuposto o regime de colaboração. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19168/1/Tese%20Cristiane%20Brito%20Machado%20Pol%C3%A9tica%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professor.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

aprovados na seleção e registros, pela IES, dos matriculados na Plataforma Freire; a décima etapa consiste na implantação dos instrumentos para repasses de recursos para as IES; e a última etapa é o início das aulas. (MACHADO, 2014, p. 112)

Conforme a Figura 1 e a descrição de Machado (2014), observamos o processo sistematização da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL. No item “Outras Disposições” do Manual Operativo orienta sobre a desativação de turmas por parte das IES por evasão de professores cursistas no processo de formação, a sujeição das IES as determinações orçamentárias de cada exercício e a concessão de recursos de diárias no âmbito do PARFOR PRESENCIAL. Já nos itens “Das Bolsas” e “Modalidade de Bolsas”, o Manual Operativo expõe orientações sobre os critérios de concessão de bolsas e valores conforme a modalidade de coordenadores, orientadores, supervisores e formadores; estas funções são assumidas e desenvolvidas pelos professores das IES que ofertam os cursos e ainda, discrimina os requisitos para concessão e valores das bolsas do PARFOR PRESENCIAL aos professores das IES, cabendo a CAPES:

- IV. Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente;
 - V. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL;
 - VI. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto. O pagamento somente será autorizado após verificação do cumprimento das atividades do bolsista.
 - VII. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES.
- (BRASIL, 2013, f.4)

Este Manual, também expôs o que coube a CAPES sobre administração de recursos destinados às bolsas e o repasse financeiro pra às IES. Portanto, o Manual Operativo, constitui-se em um instrumento que orienta, também a implementação do PARFOR PRESENCIAL, conferindo um caráter de Estatuto, que segundo o pesquisador Silva (2015) sistematiza:

Procedimentos de cooperação técnica entre a CAPES/Estados; atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio á Formação Docente; da participação dos municípios; atribuição da CAPES; responsabilidades das instituições de Ensino Superior; da participação dos alunos; das vagas e características dos cursos; do processo de disponibilização da oferta de vagas captação de demanda; do apoio financeiro; da prestação de contas por parte das IES; das bolsas. (SILVA, 2015, p. 50)

Considerando o pensamento de Silva (2015), o Manual Operativo constituiu um marco orientador do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica em todas as

dimensões do PARFOR PRESENCIAL para atender a implantação e operacionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Portanto neste capítulo expomos a realidade a partir dos princípios, objetivos, artigos e incisos que tratam das condições materiais sob o “regime de colaboração entre os entes confederados” no processo de acesso, permanências, valorização dos professores e os papéis das IES, Fóruns, Secretarias de Educação instituída pelo marco regulatório e Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL. Diante do que apresentamos, no próximo capítulo, expomos um balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre este programa para levantar a realidade e contradições possíveis de serem identificadas.

4 BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR PRESENCIAL: REALIDADE E CONTRADIÇÕES NO ESTADO DA BAHIA

Tendo em vista a produção científica acerca da formação dos professores no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR PRESENCIAL, relacionado à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica na Bahia, destacamos a seguir, elementos que tratam da realidade e das contradições da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, no interstício entre 2013 e 2019, a partir de uma investigação que abarca o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* de 15 produções *stricto sensu*, produzidas em programas de Pós-graduação de IES do estado da Bahia, considerando, inicialmente, a caracterização bibliométrica.

Expomos, posteriormente, elementos da realidade e possíveis contradições levantadas nas produções, que são identificadas na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, considerando o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, produzida no período de 2013 a 2019, que requereu um procedimento de análise de conteúdo.

Para uma melhor exposição de dados bibliográficos extraídos das produções acadêmicas, elaboramos gráficos, quadros e tabelas que ampliam nossa capacidade de análise e nos fornecem condições em caráter quantitativo e qualitativo para caracterizar a realidade encontrada, assim como identificar as contradições possíveis de serem destacadas no processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, considerando o período de 2013 a 2019.

4.1 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – 2013 a 2019

Nessa seção buscamos expor dados e informações sobre a realidade da caracterização bibliométrica de quinze produções entre teses e dissertações, extraídos da fonte dos quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório.

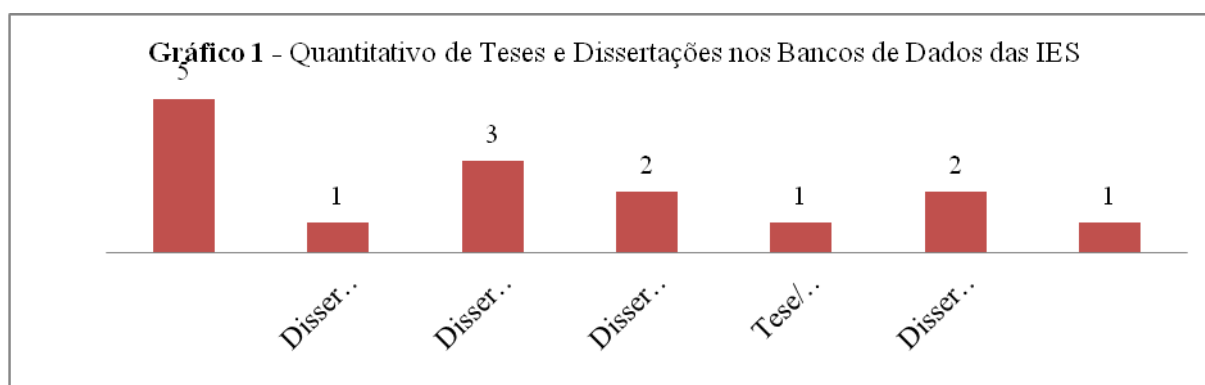
A partir da análise bibliométrica, demonstramos a realidade de como se encontra a caracterização das produções de dissertações e teses. Para tal fim, foram elaboradas questões que buscaram responder a partir de dados extraídos e sistematizados das produções levantadas, considerando o foco do objeto que investigamos. Os questionamentos levantados para a análise bibliométrica foram os seguintes:

a) Onde estão localizadas as produções do conhecimento *stricto sensu* que foram analisadas, considerando as IES do Bahia?

- b) No campo empírico das produções identificadas e levantadas para análise, que modalidade prevalece?
- c) Quantas pesquisas *stricto sensu* por ano existem acerca do objeto nos PPG das IES considerando o período 2013 a 2019?
- d) Quais os PPG de IES na Bahia, que estão produzindo conhecimento sobre a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL?
- e) Qual o gênero dos pesquisadores que prevalecem nas quinze produções *stricto sensu* analisadas?
- f) Qual a área de formação dos pesquisadores das quinze produções científicas analisadas e qual gênero prevalece?

A sistematização dos dados e informações exposta, abaixo, na forma de gráficos, quadros e tabelas demarcam a sistematização de questões significativas para esse estudo, no que diz respeito à discussão dos resultados da pesquisa.

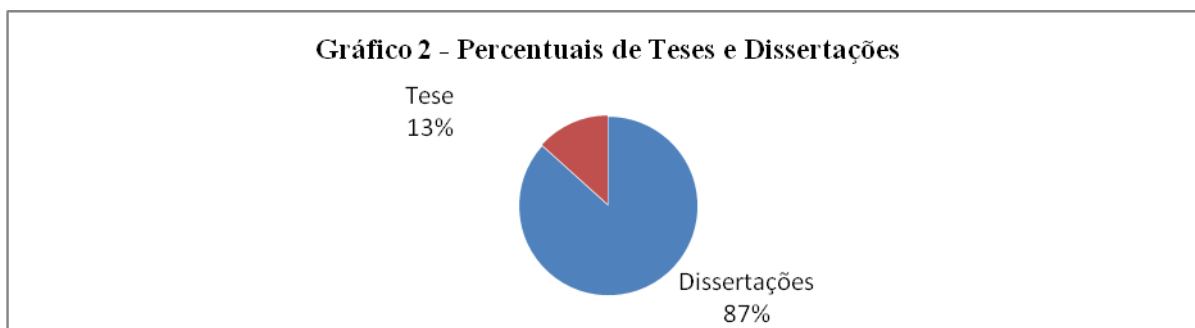
Quanto às produções localizadas nos bancos de dados e repositórios das IES, destacamos no Gráfico 1, a quantidade de Teses e Dissertações localizados em repositórios de IES, considerando:



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

Neste Gráfico, apresentamos a distribuição das IES que abrigam a produção de conhecimento, a quantidade dessas produções e o tipo de pesquisas *stricto sensu*, realizadas e encontradas em repositórios: Dissertações de Mestrados na UESB (5), UESB (3), UEFS (2); UFRB (2); UNEB (1); há na UFBA (1) e na UCSal (1) na condição de produção de tese.

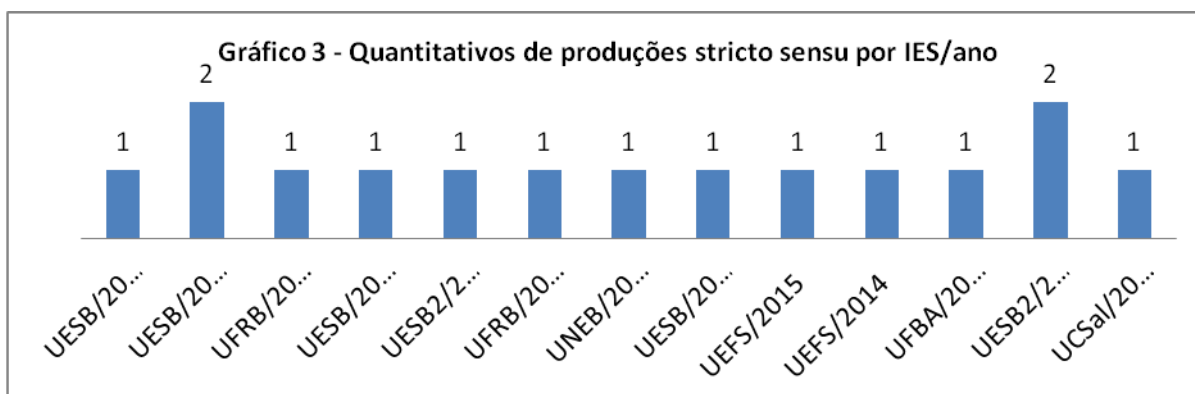
No Gráfico 2, considerando amostra inferior a 30 elementos, utilizamos percentual simples para que possamos ter uma visão geral sobre os tipos de produções *stricto sensu*, que serviu de fonte empírica para esta pesquisa.



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

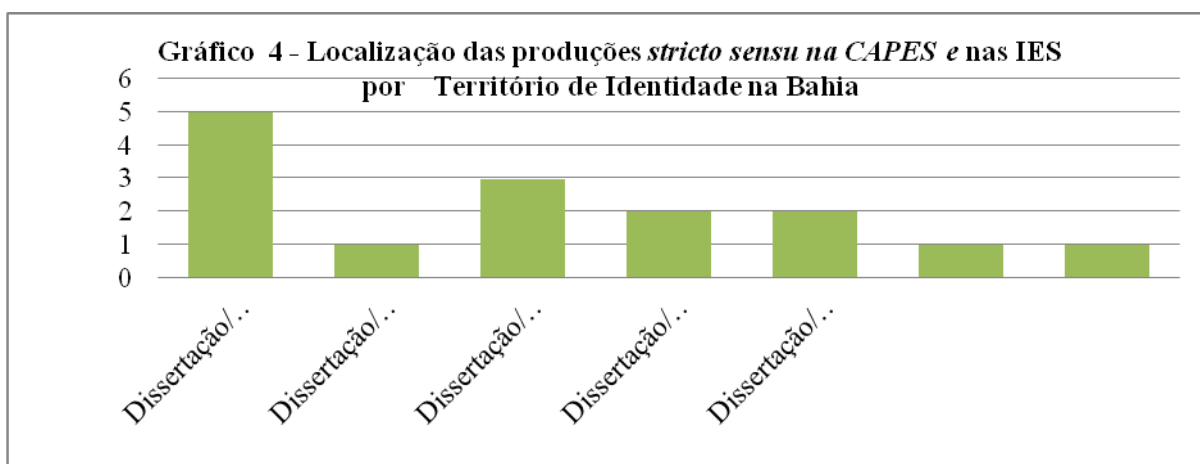
Neste gráfico, observamos que existe o predomínio de dissertações elaboradas pelos pesquisadores; estas representam o índice de 87% das produções do conhecimento *stricto sensu* dos bancos de dados das IES pesquisadas. Já as teses, temos índice de 13%.

A seguir, no Gráfico 3, expomos os dados referentes aos números de produções de dissertações e teses por ano, considerando as publicações nas plataformas *online* das IES sobre o PARFOR PRESENCIAL.



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

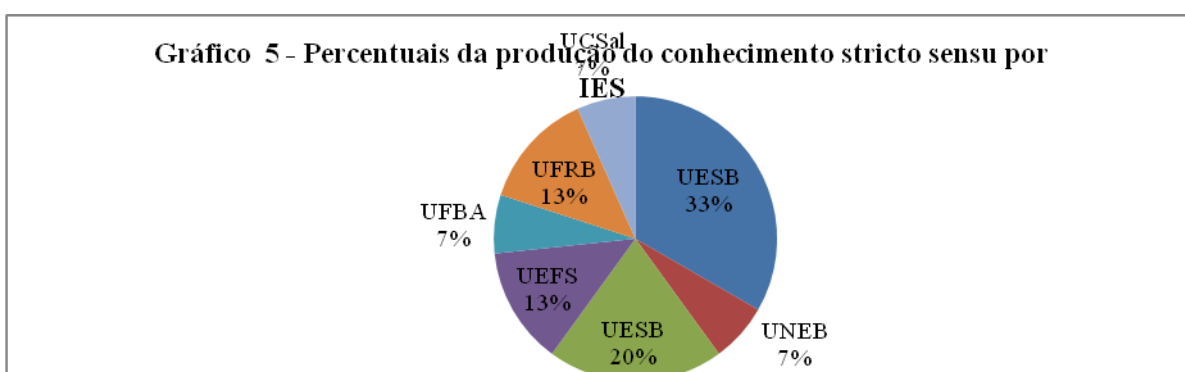
Os dados sistematizados neste gráfico nos revelam o número de produções científicas por Universidade/ano, no período de 2013 a 2019, a saber: Na UCSal tivemos (1) pesquisa em 2013; na UESB2 (Jequié) (2) 2014 e (1) 2017; Na UFBA (1) em 2014; na UEFS localizamos (1) em 2014 e (1) em 2015; Na UESB foram (1) em 2015, (1) 2017, (2) 2018 e (1) em 2019; Já na UNEB temos (1) pesquisa em 2016; Na UFRB (1) em 2016. Essa realidade é mais bem ilustrada no Gráfico 4, o qual aponta a representação da quantidade de produções *stricto sensu* na CAPES e nas IES nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia.



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

Neste Gráfico temos os sete municípios/membros de Territórios de Identidade⁵¹ onde foram localizadas as IES e encontradas as produções do conhecimento *stricto sensu* em análise, considerando a seguinte realidade: Em Vitória da Conquista na UESB encontramos (5), Jacobina na UNEB localizamos (1), Jequié na UESB temos (3), Feira de Santana na UESF foram (2), Cruz das Almas na UFRB (2) Dissertações de Mestrado e em Salvador na UCSAL (1) e na UFBA (1) Teses de Doutorado. Esclarecemos que a produção da UCSal não foi encontrada no Repositório da IES, mas no Banco de Dados da CAPES e as Universidades são *multicampi*, com exceção da UEFS. A UESB é formada por três *Campi* localizados nos Territórios de Identidade de Itapetinga, Vitória da Conquista e Jequié. Localizamos produções em dois *campi* distintos, por isso entendemos a necessária distinção.

No Gráfico 5, expomos os percentuais simplificados (mesmo com amostra inferior a 30 elementos) da produção do conhecimento *stricto sensu* de cada IES da Bahia.



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

⁵¹ Segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, existe 27 Territórios de Identidade: Jacobina faz parte do Médio Sudoeste da Bahia; Feira de Santana pertence ao Portal do Sertão; Jequié ao Meio Rio de Contas; Salvador é membro do Metropolitano Salvador; Vitória da Conquista compõe o Sudoeste Baiano; Cruz das Almas ao Recôncavo. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 5 fev. 2020.

Considerando os dados deste gráfico temos a UESB, Campi Vitória da Conquista abrigando 33% das produções; UESB, Campi Jequié possui 20% das produções; UNEB, UFBA e UCSal apontam 7% cada; UFRB e UEFS apresentam 13% cada em seus bancos de dados. Podemos deduzir que existe hegemonia no quantitativo da UESB, Campi Vitória da Conquista na produção de conhecimento *stricto sensu* com índice de 33% nos seu banco de dados, quanto ao PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

Continuando à exposição sobre a caracterização bibliométrica da produção do conhecimento científico, no Quadro 8 destacamos os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, o número de produção existente, a localização das IES que estão produzindo conhecimento sobre a realidade do PARFOR PRESENCIAL nas IES na Bahia, considerando o levantamento realizado no período de 2013 a 2019.

Quadro 08 – IES, Tipos de IES, PPG, quantidade e localização das produções *stricto sensu* no estado da Bahia

IES	Tipos IES	Programas de Pós-Graduação (PPG)	Quantidade	Localização das IES/Campi
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	PE	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	05	Vitória da Conquista
Universidade Estadual da Bahia – Departamento de Ciências Humanas, Campi IV	PE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED	01	Jacobina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Centro Universitário	PE	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – PPG.ECFP	3	Jequié
Universidade Estadual de Feira de Santana	PE	Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação	2	Feira de Santana
Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação	PF	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	1	Salvador
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas	PF	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social – PPGPPSS	2	Cruz das Almas
Universidade Católica do Salvador - Superintendência de Pesquisa	PC	Programa e Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea – PPGFSC	1	Salvador
Total			15	

Fonte: Produções do conhecimento *stricto sensu* disponíveis nas Plataformas *online* da CAPES e em repositórios das próprias IES. Acesso em: 19 maio 2019.

Legenda: PE - Pública Estadual; PF - Pública Federal; PC- Privada Comunitária.

Neste Quadro 08 destacamos a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia de caráter pública estadual, com a produção de (5) pesquisas científicas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, considerando produções advindas da UESB no *campus* de Vitória da Conquista.

Na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pública estadual, no programa de PPG da IES situamos (1) pesquisa que tratava da formação de professores em exercício no PARFOR PRESENCIAL no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas, Campi IV, UNEB em Jacobina.

Na Universidade Estadual Sudoeste da Bahia – UESB, pública estadual, *campi* situado em Jequié, encontramos (3), produções de conhecimento *stricto sensu* no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, que trataram do PARFOR PRESENCIAL.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, pública estadual, vimos no Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação (2), produções de conhecimento *stricto sensu*. Identificamos na Universidade Federal da Bahia-UFBA, pública federal, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação (1) Tese de doutorado. Já na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, pública federal achamos (3) pesquisas acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Na Universidade Católica do Salvador – UCSal, privada de caráter comunitária, fixada no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea (1) pesquisa *stricto sensu* sobre PARFOR PRESENCIAL.

Nestes programas, destacados, portanto, existem pesquisas sobre a realidade do nosso objeto, voltada para PARFOR PRESENCIAL. Dentre as 15 analisadas há predominância da UESB, considerando os Campi Vitória da Conquista e Jequié, que juntas agregaram (8) das quinze produções analisadas. Essa realidade dá indicadores de que as linhas de pesquisas vêm se preocupando em investigar o PARFOR PRESENCIAL.

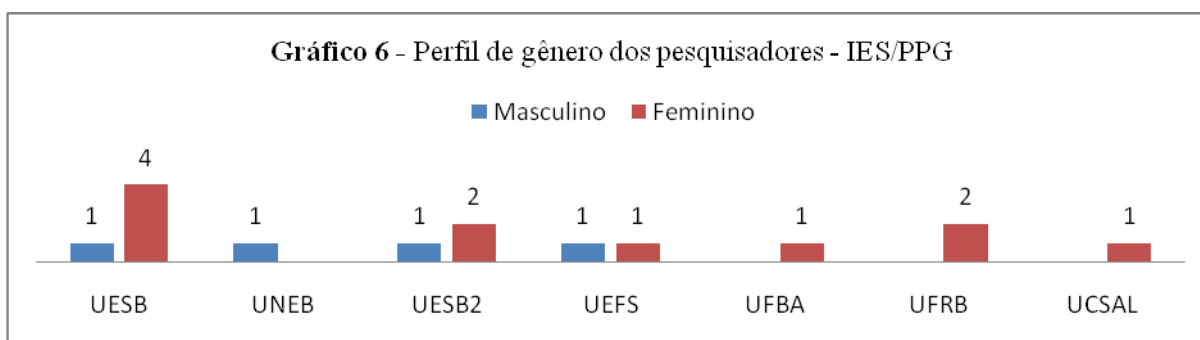
Considerando os (7) PPG das IES pesquisadas, é importante, ainda reconhecer que no conjunto, três deles não eram exclusivos da área de conhecimento da educação, a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas, Campi IV, UNEB de Jacobina; o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB e Programa e Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, o que denota que esses programas abarcam interesses de estudos interdisciplinares, dada a

complexidade e importância social que tem o PARFO PRESENCIAL nas políticas de educação do nosso país.

Tal realidade vem demonstrando que, mesmo com o avanço em termos de marco legal relacionado ao PARFOR PRESENCIAL, no bojo da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, ainda, **as pesquisas carecem de ampliar a investigação sobre a efetividade das políticas de formação de professores no âmbito do PARFOR PRESENCIAL, sobre a perspectiva de outras áreas do conhecimento**, pois entendemos que esta política educacional PARFOR PRESENCIAL demanda e recomenda ações que extrapolam a dimensão educacional, tendo em vista ser uma política social.

Quando observamos aspectos no que diz respeito ao gênero dos pesquisadores, acerca do objeto de investigação desta pesquisa, das (15) produções analisadas, prevalece à quantidade de (11) pesquisadoras do gênero feminino e (4) do gênero masculino, Então, podemos inferir que há indicação de que essa temática traz maior interesse para pesquisadoras mulheres.

No Gráfico 06, demonstramos essa realidade por IES.

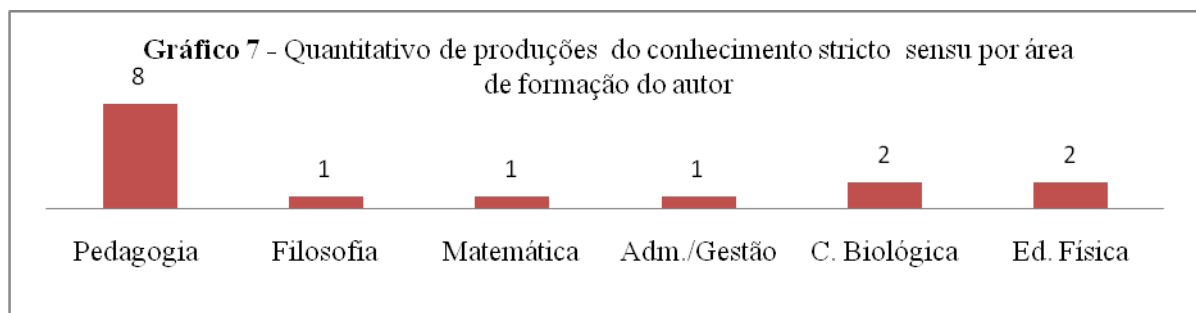


Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

No Gráfico acima, das pesquisas desenvolvidas por pesquisadoras averiguamos maior presença de mulheres UESB, UFBA, UFRB, UCSal; na UEFS existe um equilíbrio de gênero; na UNEB predomina o gênero masculino na produção em análise.

Constatamos nesta pesquisa a presença de um maior número de mulheres realizando pesquisas sobre o PARFOR PRESENCIAL em programas de pós-graduação. Segundo a Capes (2019, f. 01), as brasileiras representam 60% do total de beneficiários das bolsas pagas atualmente pela CAPES em programas de pós-graduação e em programas de formação de professores, referendando a mesma realidade relativa nos achados da nossa pesquisa. Historicamente, a educação é campo de maior atuação de mulheres; com a profissionalização da carreira temos tido a inserção de homens na área da educação.

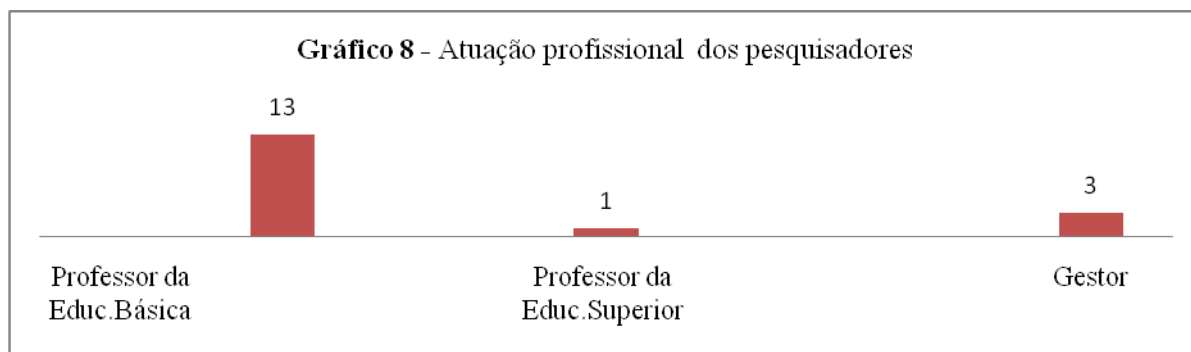
Dando continuidade à análise bibliométrica das produções *stricto sensu* dos PPG das IES, observamos que as pesquisadoras possuem formação acadêmica no campo do objeto, com prevalência no campo de profissionais da educação; vejamos essa realidade no Gráfico 7, abaixo:



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

Neste Gráfico 7, reconhecemos que há uma maior concentração de estudos provenientes da área de educação, visto que há maior aproximação do objeto com essa área do conhecimento, com um número significativo de pedagogas. Também temos Filósofo, Matemático, Gestor, Biólogos e Profissionais de Educação Física; a maioria atuando como professor do Ensino Básico.

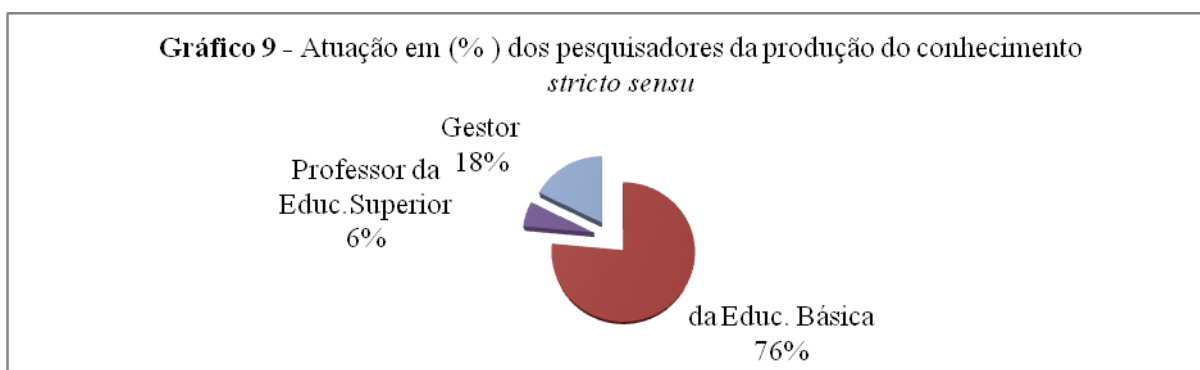
O Gráfico 8, abaixo, reafirma esta realidade:



Fonte: Quadros 03 e 05 expostos no capítulo introdutório desse relatório de pesquisa.

Neste Gráfico temos números absolutos de atuação profissional de (13) pesquisadoras que atuam como professores na Educação Básica, sendo que desses, dois também atuam como coordenadores, por isso aparecem duas vezes, com duas ocupações professor e gestor; (1) atua como professor de graduação e (1) como gestor, ocupando função administrativa numa Instituição de Ensino Superior.

No Gráfico 9, abaixo, temos os percentuais dessas ocupações.



Fonte: Produções do conhecimento *stricto sensu* disponíveis nas Plataformas *online* da CAPES e em repositórios das próprias IES. Acesso em: 19 maio 2019.

No Gráfico 9, identificamos em números percentuais a atuação dos pesquisadores da produção do conhecimento *stricto sensu*, considerando que (76%) dos pesquisadores atuam como professores do ensino básico, (18%) como gestor e que, nessa área existem dois professores que atuam como coordenador escolar e (6%) atuando na docência da educação superior.

Após a exposição destes dados que teve por objetivo traçar uma caracterização bibliométrica das 15 produções localizadas para análise, avançamos com uma seção que trata mais especificamente da política de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, reconhecendo processos que se associam as demandas lançadas na legislação, que abarcam indicadores do “Manual Operacional” desta Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

4.2 O MARCO LEGAL E O MANUAL OPERATIVO DO PARFOR PRESENCIAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE A IMPLANTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO

As Pesquisas de Mestrado e Doutorado analisadas apresentam indicadores de reconhecimento da política de formação de professores - o PARFOR PRESENCIAL, a partir do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial (BRASIL, 2009, f.1). Esta encontra-se ancorada em dispositivos constitucionais, art. 206 e 211, e da LDB/9394/96, no § 1º do Art. 62, estabelecendo aos professores para atuar: “educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura

plena” de preferência na modalidade presencial, conforme § 3º da LDB, sob o regime de colaboração entre as instâncias confederadas.

O PARFOR PRESENCIAL instituído em 2009 abarca um conjunto de dispositivos legais que constituem um marco regulatório que vem processando no decorrer da vigência da política, durante a movimentação da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL. Além da legislação *supra*, a produção do conhecimento trata do disposto nas Portarias 09, de 30 de junho de 2009 e 883, de 16 de setembro de 2009, os Decretos 7.415 de 30 de Dezembro de 2010 e 8.752 de nove de Maio de 2016, a Lei 13.005, Meta 15, de 24 de junho de 2014 e o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL, que orienta os princípios, objetivos e diretrizes da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL no Brasil e no caso dessa pesquisa na Bahia.

Para reconhecimento do enfoque tratado, destacamos trechos da produção do conhecimento, que as pesquisadoras fizeram menção em função do interesse em atender aos seus objetos de investigação. Esse procedimento exigiu um trabalho de recuperação na forma de citações diretas, em que evidenciamos com registro a autoria, o ano da publicação e o número da página da produção, ou seja, de onde foram extraídos os dados já expostos no quadro 4.

Esse movimento ofereceu fidedignidade aos registros de dados extraídos das quinze produções e nos conduziu a um processo de análise de conteúdo com elementos de argumentação na qual buscamos explorar o que deve ser destacado para promover uma discussão dos resultados e chegar a uma síntese que possam alicerçar as nossas considerações finais nesta dissertação.

4.2.1 – Análise das produções *stricto sensu* sobre o que é levantado do Art. 211, da CF/1988; § 1º do Art. 62 da Lei 9394/96; Art. 1º do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009; Art. 1º do Decreto 7.415 de 30 de Dezembro de 2010 e Art. 1º do Decreto 8.752 de 9 de Maio de 2016 e Manual Operativo –PARFOR PRESENCIAL

Tendo em vista o “**regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios**” na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, analisamos os elementos em conjunto por entender que convergem para o mesmo tema estabelecido no Art. 211, da CF/1988, com ressonância no § 1º do art. 62 da LDB/1996, no Art. 1º do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009; no Art. 1º do Decreto 7.415 de 30 de Dezembro de 2010 e Art. 1º do Decreto 8.752 de 9 de Maio de 2016 e Manual Operativo, os

quais já destacamos no Quadro 9, considerando o que tratam as pesquisadoras em suas produções *stricto sensu*.

Quadro 9 – Elementos de análise do Art. 211, da CF/1988, § 1º do Art. 62 da Lei 9394/96; Art. 1º do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009; Art. 1º do Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010 e Art. 1º do Decreto 8.752 de 9 de Maio de 2016 e Manual Operativo e o que dizem os pesquisadores.

Código da Produção	<p>“Art. 211, CF 1988”: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) (BRASIL, 2008, p.58)</p>
	<p>§ 1º do art. 62 da LDB 9394/96 “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996, f.40).</p>
	<p>“Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009”. “Art. 1º” “Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (BRASIL, 2009, f.10).</p>
	<p>“Decreto 7.415 de 30 de Dezembro de 2010” “Art. 1º”: “Fica instituída a Política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais de educação das redes públicas da educação básica.” (BRASIL, 2010, f.01)</p>
	<p>“Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016. “Art. 1º”: “Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (BRASIL, 2016, f. 01)</p>
	<p>“Manual Operativo” “O PARFOR PRESENCIAL é realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios [...]” (BRASIL, 2013, f.01) “Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação”;(BRASIL, 2013, f.2)</p>
1	<p>“O regime de colaboração entre os entes federados para se efetivar a política de formação docente, era preciso articular maneiras que pudessem vencer a problemática contraditória da falta de constância quanto à contrapartida dos municípios, de forma a superar as demandas da formação, diminuir as taxas de evasão e assegurar a permanência dos cursistas no programa de formação”. (ALVES, 2019, p. 95)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora

Continua

2	<p>“A falta de articulação entre os entes federados (Estados e Municípios) e a Coordenação Nacional da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério em relação às atribuições de cada ente que nem sempre estas são observadas e praticadas na sua integralidade”. (SOL <i>apud</i> CARDOSO, 2018, p. 155)</p> <p>“Falta de envolvimento de alguns professores, alunos, Secretários de Educação e de setores da UESB”. (LUA <i>apud</i> CARDOSO, 2018, p.155)</p> <p>“Esses relatos enfatizam as dificuldades da instituição para ofertar o PARFOR, as quais versam sobre os acordos firmados não apenas pelos entes federados, mas também pela própria instituição. A falta de inserção do Programa no Projeto da Instituição é um fator que demanda políticas educacionais mais comprometidas por parte das instituições e dos entes envolvidos na formação de professores, uma vez que a Universidade é um <i>locus</i> de formação”. (CARDOSO, 2018, p.156)</p>
3	<p>“[...] Estabelecer parcerias com os governos municipais que visem melhorar as condições de formação do professor [...]”. (CARVALHO, 2018, p. 169)</p>
4	<p>“[...] O Parfor tenta efetivamente assegurar o direito social à educação enquanto direito de todos enfatizando o dever do Estado em regime de colaboração entre os seus entes federados [...]”. (ANDRADE, 2018, p. 102)</p>
5	<p>“Os relatos sugerem que o estado e alguns municípios, apesar de terem assinado um convênio, não tiveram nenhum constrangimento em descumpri-lo parcial ou totalmente, o que demonstra a fragilidade do acordo de colaboração entre os entes federados, revelando a necessidade de diretrizes mais específicas que estabeleçam mecanismos de responsabilização pelo descumprimento das atribuições pelos entes federados, a fim de que os alunos-professores possam, de fato, terem seus direitos preservados e respeitados. (VILAS BOAS, 2017, p.57)</p>
6	<p>“Uma das questões da entrevista abordava as dificuldades desses discentes durante o referido curso, dificuldades essas que permearam várias situações (pessoais, de trabalho, de deslocamento para o curso, de adaptação ao modelo do curso, dentre outras)[...]. (SENA, 2017, p.79-80)</p>
7	<p>“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, <i>apud</i> FREITAS, 2016, p.122)</p>
9	<p>“No início do processo de implementação do Parfor, a dificuldade em garantir as contrapartidas de deslocamento, hospedagem, alimentação e contratação de substituto estava diretamente ligada aos recursos financeiros. Essa questão ficou bem clara nos depoimentos dos representantes municipais”. (SILVA, 2015, p. 96)</p> <p>“A nossa pesquisa apontou em seu movimento de investigação do processo de implementação do Parfor, a partir do regime de colaboração, que existem ainda muitas contradições na materialização dessa ação, as quais, mesmo em outro momento histórico, expressam uma mesma lógica na relação entre os entes federados com a responsabilização excessiva dos municípios e, conseqüentemente, dos professores quanto à formação inicial e uma desresponsabilização gradativa da União e dos estados, sendo que essa formação ocorre em uma etapa da educação que não é de responsabilidade dos municípios”. (SILVA, 2015, p. 103)</p> <p>“[...] falta de apoio financeiro aos municípios evidencia uma quarta contradição nesse movimento de implementação do Parfor, uma vez que nega a possibilidade real de efetivação da Política de Formação” (SILVA, 2015, p. 81).</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora

Continua

11	<p>“Já com relação à frequência dos professores-estudantes no curso, alguns representantes das IES consideram que existem alguns problemas diante da necessidade de se considerar a autonomia do município ao decidir e manter o regime de trabalho dos seus docentes. Alguns coordenadores revelaram a inexistência de um diálogo eficaz com as secretarias de educação ou com os diretores de escolas no sentido de proporcionar condições básicas para a frequência às aulas desses professores, ou por falta de substitutos para assumirem suas classes, ou por falta de outras condições para que esses cursistas permaneçam no curso. Esta situação tem criado um clima de tensão entre os coordenadores de curso, formadores e professores em formação”. (MACHADO, 2014, 166)</p> <p>“Verificamos aí uma dificuldade de entendimento entre as partes envolvidas na política, o que inviabiliza o regime de cooperação” (MACHADO, 2014, 166)</p> <p>“[...] alguns informantes reconhecem que o modelo de Regime de Colaboração entre os entes federados, no contexto brasileiro, ainda se constitui frágil [...]” (MACHADO, 2014, p. 166)</p>
12	<p>“Embora o Estado e os municípios liberassem os professores-cursistas quando das aulas, alguns dos entrevistados afirmaram que no início do curso eles não tiveram esse direito resguardado, precisando arcar com o pagamento de professores substitutos para seu afastamento”. (SILVA, 2014, p. 90)</p>
13	<p>“Essa distância em muitos momentos se constituiu em dificuldades para os professores. Algo evidenciado claramente em alguns depoimentos”. (Silva, 2914, f.76)</p> <p>Prof. 01: “Na verdade a maior dificuldade é a distância entre a nossa localidade até a universidade”. (2014, f. 76)</p> <p>“Prof. 28: A única dificuldade é a distância, pois o governo não ajuda [...]” (SILVA, 2014, p.76)</p> <p>Prof. “32: “a distância que é grande, a prefeitura não disponibilizou um local aqui”.” (SILVA, 2014, p.76)</p> <p>“O problema de falta de apoio por parte das prefeituras não deveria existir [...]” (SILVA, 2014, p.96)</p> <p>“Que as prefeituras e estados apoiem de maneira satisfatória os professores no sentido de garantir o transporte para deslocamento e/ou um auxílio financeiro para hospedagem e alimentação daqueles que necessitam permanecer na sede do curso” (SILVA, 2014, p.162).</p>
14	<p>“[...] a maioria enfrenta dificuldades com as prefeituras pela falta de apoio, o que exige mais um sacrifício financeiro dos estudantes [...]”. (SOUZA, 2014, P. 121)</p> <p>“Para a maioria dos professores-alunos do curso, o apoio financeiro é fundamental para garantir as condições de estudo, pagar as despesas de hospedagem, deslocamento, alimentação, xérox e compra de livro, uma vez que seu salário já está comprometido com a manutenção da família”. (SOUZA, 2014, p. 121)</p>
15	<p>“[...] revelações tecidas pelas professoras-estudantes no âmbito da formação, percebe-se que não são fáceis as posições dialógicas tecidas por elas para permanecer no processo formativo, sobretudo aquelas professoras-estudantes oriundas da zona rural (quatro), as quais descreveram as dificuldades enfrentadas durante o trajeto até a faculdade, devido à ausência de transportes regulares, [...]” (AMORIM, 2013, p.161).</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Continua

A produção do conhecimento *stricto sensu* analisada, que compõe o campo empírico desse estudo, das (15) destacamos as produções (01), (02), (03), (04), (05), (06) (07), (09), (11), (12), (13), (14) e (15), as pesquisadoras são unânimes ao tratarem do “regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial

e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” acerca da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL .

Das (15) teses e dissertações analisadas, com exceção a de código (08) e (10) as pesquisadoras são concordantes acerca da fragilidade do “sistema de colaboração”, no que diz respeito à articulação entre os entes confederados, falta de envolvimento dos profissionais no processo de implantação e operacionalização da política, não houve inserção do projeto do PARFOR PRESENCIAL no Projeto da IES, não cumprimento das parcerias firmadas entre os entes confederados, principalmente no que diz respeito ao apoio financeiro aos professores cursistas por parte dos municípios, dificultando a permanência nos cursos, no sentido de garanti hospedagem, deslocamento e contratação de substitutos, também a falta de diálogo entre secretarias de educação e gestores escolares. Portanto, o “sistema de colaboração” não foi suficiente para garantir aos Municípios as condições objetivas aos professores cursistas, comprometendo, assim, o acesso, a permanência e a formação de qualidade desses professores do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, o qual foi estruturado como suporte básico para a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, com objetivo de possibilitar as condições objetivas aos professores no processo formativo.

4.2.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Análise dos elementos art. 62, § 3º da LDB/96

Consideramos a análise dos elementos constitucionais art. 206 que determina os princípios básicos de como será ministrado o ensino e Art. 211 diz que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2008, p.58), lastro do Art. 62, § 1º e § 3º da LDB 9394/96 e demais legislação que norteiam a política social do PARFOR PRESENCIAL, que determina a obrigatoriedade da formação inicial em nível superior, em licenciatura plena dos professores para atuar na educação básica sob “regime de colaboração” e que a formação dos professores deve ser preferencialmente presencial.

No Quadro 10, expomos em citação, o que as pesquisadoras das produções *stricto sensu* destacaram sobre o Art.62, § 3º da LDB/96, considerando o que apontam cinco (6) pesquisas, das (15) produções levantadas e que tratam dessa questão.

Quadro 10 - Elementos de análise do Marco Regulatório as bases para PARFOR PRESENCIAL - Art.62, § 3º da LDB. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Código da Produção	Lei de Diretrizes e Base da Educação. Instituída pela Lei 9493 de 20 de dezembro de 1996, Art. 62: “ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena , admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, f.39) No § 3º: “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.” (BRASIL, 1996, f. 40)
1	“[...] reforçam a idéia da necessidade da formação em nível superior que instalou após a LDB, especialmente para os profissionais que atuavam nas etapas da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (ALVES, 2019, p. 94)
2	“[...] grande parte dos egressos desconhecem o art.62 da LDB, [...] esta questão seja bem enfatizada no decorrer das próximas etapas do curso de pedagogia na UESB [...]. O que se notou é que muitos reconhecem que a formação inicial se refere à prática do Magistério [...] ”. (CARDOSO, 2018, p. 140) “A formação inicial é, pois, um instrumento importante na preparação de todo profissional, uma vez que lhe permite apropriação de conhecimento [...]”. (CARDOSO, 2018, p.140)
3	“[...] conhecer as percepções dos professores acerca da sua formação inicial como um locus de construção de saberes [...] ”. (CARVALHO, 2018, p. 124)
6	“[...] “Outros elemento a ponderar no GS2 foi à questão da estabilidade profissional dos discentes do PARFOR, pois para alguns dos discentes, este plano de formação de professores tinha um significado diferente [...] significava uma permanência no seu trabalho [...] poderia perder a vaga de professor [...] para um outro que viesse a chegar no seu estabelecimento de ensino com a devida formação acadêmica”. (SENA, 2017, p. 111)
12	“A exigência legal foi o que mais se destacou como fator para o ingresso dos professores cursistas no curso [...]”. (SILVA, 2014, p.85); “[...] Neste sentido, há um equívoco no que se refere ao direito do profissional da educação em continuar sua formação, mesmo que em exercício [...] a sua formação tornou-se uma obrigação para que pudessem continuar atuando na docência ”. [...] a obrigação para tal é a utilização, por parte do Estado, de mecanismos coercitivos criados para promover os ajustes necessários para promoção das reformas [...]”. (SILVA, 2014, p.86)
14	“[...] modelo de professor que vem sendo formado após 18 anos da LDBEN 9.394/1996 e após reformas neoliberais no campo da educação, que pautadas em uma retórica [...] não possibilitam as condições objetivas de apropriação do conhecimento que venham possibilitar uma formação consistente, [...] ” (SOUZA, 2014, p.138).

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

As informações contidas na LDB/96, Art. 62, § 3º determinando a obrigatoriedade da formação inicial, em nível de licenciatura plena dos professores para atuar na docência da educação básica foram localizadas em (06) estudos do nosso campo empírico.

Considerando a importância dessa determinação norteadora dos princípios e objetivos do Plano Nacional de Formação dos Professores – PARFOR PRESENCIAL no âmbito da Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, **observamos que nem todas as produções evidenciaram esta deliberação, enquanto fator fundamental.**

Tendo em vista as (06) produções, no Quadro 10, somente as produções (01), (12) e (14) **reconhecem a obrigatoriedade dos professores possuírem a licenciatura plena para atuar na docência da educação básica**, destacando as críticas sobre as produções (12) e (14), que explicitam os propósitos do Estado em promover as reformas da educação, em especial à promoção da formação inicial dos professores e sob condições objetivas dadas aos professores no processo de formação.

A pesquisadora da produção (06) enfatiza que alguns professores participantes dos cursos do PARFOR PRESENCIAL não reconhecem a obrigatoriedade legal e a necessidade de formação acadêmica, que a formação deve-se ao receio de ser substituído por outro professor com a formação adequada.

Registramos que as produções (02) e (03) consentem que à formação inicial em licenciatura na formação profissional. Já a pesquisa (02) chama atenção para o desconhecimento da LDB/96 por parte da maioria dos professores cursistas, ou seja, o que a pesquisadora denominou de “egressos” do PARFOR PRESENCIAL.

4.2.3 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto 6.755 de 29/01/2009. Análise dos elementos artigo 2º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, artigo 3º, incisos V e VI e Artigo 4º, § 1º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7º

Considerando os princípios da legislação do PARFOR PRESENCIAL como elementos fundantes do Decreto 6.755/09, que regulamenta e assegura a formação dos professores para todas as etapas da educação básica como compromisso de Estado, assegurando aos docentes da educação básica o direito ao acesso com equidade e permanência nos cursos de formação inicial com garantia de qualidade.

No Quadro 11, a exposição em citação direta, o que as pesquisadoras das produções *stricto sensu* destacaram sobre o Art.2º e incisos do Decreto 6.755/09.

Quadro 11 - Elementos de análise do art. 2º, incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, XI, XII, do Decreto 6.755 de 29/01/2009 e Manual Operativo/13.

Código da produção	Decreto 6.755 - Art. 2º “ São Princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, XI, XII, de 29/01/2009.
1	<p>“Uma das soluções encontradas pelas universidades juntamente com alguns municípios, foi a de levar esses cursos para o mais próximo possível dos docentes. Assim, nasce a iniciativa de ofertar o programa fora da sede da universidade, com a justificativa da demanda da formação superior dos municípios-polos e dos municípios de abrangência (UESB, 2010)”. (ALVES, 2019, p.95)</p> <p>“O pioneiro em ofertar turmas (04 turmas) fora de sede foi o <i>campus</i> de Itapetinga no ano de 2011, nos municípios-polo de Macarani e Itororó. A iniciativa da abertura dos pólos foi estendida a partir do ano de 2013 aos <i>campi</i> de Vitória da Conquista e Jequié, o último destes abriu 05 pólos em municípios diferentes: Brejões, Iramaia, Itiruçu, Jaguaquara e Santa Inês. E o <i>campus</i> de Vitória da Conquista abriu 03 pólos nos municípios de Belo Campo, Cândido Sales e Encruzilhada. Assim como os cursos na sede da universidade, nossa análise compreende a dimensão de matrículas, evasão e conclusão nos cursos de Pedagogia ofertados nos municípios-polo em que o programa foi implantado.” (ALVES, 2019, p.97)</p> <p>“Importante destacar, que as aulas dos cursos situados nas sedes dos três campi geralmente aconteciam mensalmente durante uma semana. Mas, segundo a coordenação do programa, nos pólos as aulas aconteciam quinzenalmente e nos finais de semana. Ainda, segundo a coordenação do programa, a dinâmica das aulas nos pólos foi pensada para assegurar o maior número de docentes no curso de formação, já que durante a semana estão atuando como professores nas redes de ensino de Educação Básica.” (ALVES, 2019, p.97)</p>
2	<p>“Os resultados da pesquisa demonstram a ausência de equidade entre a oferta de formação dos docentes e os entes federados [...]” (CARDOSO, 2018, p. 183)</p>
3	<p>“Contribuiu muito né? na minha qualificação profissional. Mas, por outro lado, ainda no nosso município está deixando a desejar porque nós já temos dois anos de formada, não recebemos o incentivo. Nós buscamos, foi muito difícil ir para cruz das Almas fazer esse curso pra nos qualificarmos (TRECHO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA 12)”. “Vê-se, portanto, que a qualificação profissional e a conseqüente construção da identidade docente, por vezes não vêm acompanhadas de valorização social e econômica”. “Isso indica que a luta pela valorização da docência ainda é um processo apenas iniciado”. (CARVALHO, 2018, p. 135)</p>
4	<p>“A formação docente relacionada à qualidade da educação, por esse panorama que se apresenta, decerto, ainda está longe de efetivamente ser considerada condição imprescindível, por si só na garantia efetiva da educação de qualidade”. (ANDRADE, 2018, p.103)</p>
5	<p>“[...] garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação” e os municípios de “responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos profissionais nos cursos de formação”. A contradição presente nessas situações nos remete a necessidade de uma séria análise sobre a operacionalização do programa, uma vez que os agentes responsáveis pelo estabelecimento das condições necessárias para a permanência dos alunos-professores nos cursos realizam ações que dificultam, ou até mesmo, impedem a sua participação efetiva. (VILAS BOAS, 2017, P.53)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código da produção	Decreto 6.755 - Art. 2º “ São Princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, XI, XII, de 29/01/2009.
5	“Como o programa oferece cursos nos três campi e em pólos criados em alguns municípios, existe uma diferença significativa na estrutura física . Nos <i>campi</i> , os alunos têm a possibilidade de usufruírem da estrutura da universidade, como cantina, biblioteca, laboratório de informática, entre outros, apesar da organização dos horários das aulas dificultar sua utilização; já os pólos representam espaços disponibilizados nos municípios, quase sempre, 63 escolas estaduais ou municipais, que se transformam em “espaços acadêmicos temporários”, (VILAS BOAS, 2017, p.62-63)
6	“O fato de o professor ser habilitado em nível superior não garante que esse irá desenvolver um trabalho que venha atender às reais necessidades de seus discentes [...]” (IV) (SENA, 2017, p.114)
7	“[...] a infraestrutura disponibilizada era razoável. Assegurar os espaços físicos para ministrar as aulas “era complicado” por não haver garantia de salas [...]” (FREITAS, 2016, p 124). “Para os cursos fora da sede, em especial o da Biologia, nós temos uma dificuldade no Campus Avançado com relação ao laboratório didática, e para vencer isso, já que a sede da UEFS em Lençóis não (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) (FREITAS, 2016, 122) (IX)
9	“A idéia nesse processo inicial de operacionalização do Parfor, percebemos nesse movimento uma segunda contradição interna, quando os municípios lócus da demanda de formação, de forma verticalizada, recebiam a oferta dos cursos de formação pelas IPES sem nenhuma possibilidade de diálogo para a adequação da demanda e oferta e formato de funcionamento do curso, tendo como conseqüências diversas dificuldades para garantir as condições de estudo para esses professores.” (SILVA, 2015, p.70) “A ideia proposta pelos municípios do território do Vale do Jiquiriçá de criação de Pólos de Formação de Professores regionalizados constitui-se como uma terceira contradição interna, uma vez que propõe uma mudança na essência de uma proposta de implementação do Parfor verticalizada , negando essas condições que já estavam preestabelecidas”. (SILVA, 2015, p.76)
11	“[...] um professor de Geografia, que se matricula em uma licenciatura de Matemática, porque ele quer ser licenciado, ou seja qualquer graduação [...]” Machado, 2014, p.152) (V)
12	“Outro ponto que merece destaque se encontra na Portaria nº 6.755/2009, [...] quando orienta que haja na formação a articulação entre a teoria e a prática. Esse quesito foi executado pelo curso por meio de diversas ações promovidas em seu desenvolvimento. Mas, a ânsia pela aplicabilidade de conteúdos configurou como um obstáculo na relação entre teoria e prática, pois os professores-cursistas enfatizavam mais a prática, deixando de lado a teorização . Teorização que poderia fornecer-lhes condições necessárias para analisar e compreender as implicações existentes na utilização de determinados conteúdos ou métodos a serem utilizados para o ensino[...]”. (SILVA, 2014, p.116)
13	“O problema de falta de apoio por parte das prefeituras não deveria existir [...]” (SILVA, 2014, p.95)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora

Código da produção	Decreto 6.755 - Art. 2º “São Princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, XI, XII, de 29/01/2009.
14	“Identificamos ainda em outras respostas que alguns professores-alunos tem no horizonte outros campos de atuação profissional , fora do contexto escolar, o que dá uma impressão de fuga em relação à escola, que pode ser uma consequência da desvalorização da profissão docente, diante de baixos salários, condições de trabalho adversa, crise da profissão”. (SOUSA, 2014, p.134)
	<p>“[...]o Estágio Supervisionado tem sido realizado com peculiaridades [...]. As falas de alguns professores-alunos entrevistados revelam o fato dos Estágios terem acontecido sem o devido cuidado e atenção que uma formação docente comprometida com a melhoria da educação pública merece”. (SOUSA, 2014, p.130)</p> <p>“Percebemos que, embora os discursos presentes nos documentos oficiais estejam voltados para a - valorização e qualificação do professor da educação básica, tal discurso não tem sido acompanhado com os recursos socioeconômicos e condições de infraestrutura para a efetivação da qualificação docente anunciada”. (SOUSA, 2014, p.130)</p> <p>“[...] os relatos indicam que o Estágio Supervisionado vem sendo reduzido a meras oficinas pontuais, dispersas, estanques, imediatista, com redução de carga horária e, conseqüentemente, de conteúdos de formação. Assim, os Estágios podem estar apenas cumprindo uma função burocrática das normas institucionais, desarticulado do projeto político-pedagógico das escolas e dos problemas histórico-cultural que a mesma encontra-se inserida”.(SOUSA, 2014, p.132)</p> <p>“cabe destacar a questão da articulação teoria e prática no Estágio não aparece explicitamente, mas sim como pano de fundo de uma proposta de formação orientada para a preparação para o trabalho, mediada pelo aprender a aprender, a concepção prática de formação de professores” (SOUSA, 2018, p. 135)</p>
15	“[...] as professoras-estudantes demonstram certa frustração diante das condições objetivas oferecidas a elas quando comparada de um sentimento de inferioridade pelas colaborados da pesquisa reverbera em novos questionamentos como o direito a ter direito às condições dignas de aprendizagem, os cuidados que a política pública deve ter ao implantar o curso em determinado contexto”. (AMORIM, 2013, p.164)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

No Quadro 11, expomos em citação direta de trechos do pensamento das pesquisadoras destacadas sobre a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, Decreto 6.755/09 de 29 de janeiro de 2009, artigo 2º considerando os incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII que apontam (13) pesquisas tratando da questão.

Na análise de conteúdo dos elementos do artigo 2º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII do Decreto 6.755/09 de 29/01/2009, das (15) produções analisadas códigos (01), (02), (03), (04), (05), (06), (07), (09), (11), (12), (13), (14), (15) um total de (13) teses e dissertações.

Na produção de conhecimento de códigos (01), (05) e (09) as pesquisadoras apontam a institucionalização de Pólos de Formação do PARFOR PRESENCIAL. A produção de código (01) indica que as aulas dos cursos de licenciaturas PARFOR PRESENCIAL ocorriam uma

semana por mês, porém para atender os professores cursistas, devido aos municípios não possuírem condições orçamentárias para mantê-los estudando nas sedes das IES formadoras, situação esta que levaram a instalação de pólos (salas) em escolas cedidas pelo município para este fim, mais que, nestas condições, as aulas das turmas de licenciaturas PARFOR PRESENCIAL aconteceram a cada quinze dias, nos finais de semana, ou seja, dois finais de semana por mês, segundo Sousa (2014, p.120, configurando uma experiência aligeirada, com implicações negativas na formação teórica dos professores em formação, tencionando a realidade e o previsto no marco regulatório.

Narrativas estas, presentes nas pesquisas analisadas, violando os princípios IV, VI, VIII, IX do Decreto 6.755/09, como a ausência de equidade, falta de efetividade do padrão de qualidade da formação, falta de apoio ao professores-cursistas e a não garantia da valorização profissional e também a não efetivação do Estágio Supervisionado, uma vez que a lei garante que o “Estágio Supervisionado” é “fundado no domínio de conhecimento científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”(BRASIL,2009, f. 1), gerando contradições entre a legislação e a realidade imposta pela implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, conforme Vilas Boas (2017, p.63) os cursos nos pólos, ademais, os professores cursistas apontaram questões cruciais como não aquisição de livros por parte do programa e a inexistência do curso na modalidade regular no *campus* da universidade, ou seja, uma realidade limitadora da formação, impedindo a possibilidade de uma formação de qualidade, como acesso à biblioteca, condição primordial na existência do curso superior e limitação de interação e debates entre seus pares.

Já no Quadro 12 a seguir, expomos uma análise dos elementos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, Artigo 3º do Decreto 6.755/09 da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

Quadro 12 - Elementos de destaque sobre Art. 3º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

Código da produção	Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Artigo 3º “São Objetivos da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica: Incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, (BRASIL, 2009, f.2)
1	“[...] a formação em nível superior para os professores em exercício da educação básica, essa mesma política falha na garantia das condições necessárias para que esses professores se mantenham nos cursos ofertados sendo indiferente ao fato dos próprios cursistas terem que arcar com as despesas que garantem a permanência no curso como o pagamento de substitutos e as estadias, durante os dias do processo formativo”.(ALVES, 2019, p. 95)
2	“[...] garantir certa igualdade de condições de acesso, mas que não prevêm igualdade de condições de permanência [...]” (CARDOSO, 2018, p. 153) “[...] Educação do Campo que seja, de fato, pensada para os sujeitos do campo, obedecendo à cultura do lugar e a forma de vida campesina, mesmo quando o Estado não cumpre com o seu dever em garantir a especificidade dessa modalidade educacional”. (CARDOSO, 2018, p.14)
4	“[...] os dados pontuam que não há nenhum termo de compromisso firmado entre a universidade e os municípios, a fim de respaldar a cobrança para que garanta ao professor-aluno permanência no curso . Contudo, a coordenação, na medida do possível, através da relação consensual entre as secretarias municipais de educação, tem mantido através de diálogo saudável a contrapartida dos gestores. Nos poucos casos em que não há auxílio para alimentação dos professores-alunos, eles participam da política de Auxílio” “Permanência com recursos do programa, conforme Portaria de 2013”. (ANDRADE, 2018, p. 105)
5	[...] a análise dos dados nos mostrou diferentes dificuldades enfrentadas para a implementação do programa, sendo a mais citada entre os sujeitos da pesquisa o não cumprimento das contrapartidas por parte do estado e dos municípios, a qual prejudica a efetiva participação ou mesmo a permanência dos alunos-professores no programa, [...] . (VILAS BOAS, 2017, p. 70)
6	“[...] dificuldades estas que permeiam várias situações (pessoais, de trabalho, de deslocamento para o curso [...] dentre outro) [...]”. (SENA, 2017, p.80)
7	“[...] 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 não as condições de permanência não são dadas”. (FREITAS, 2016, p.111) “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”. (FREITAS, 2016, p.134).
8	“[...] PARFOR, o qual já tratamos nessa pesquisa como categoria teórica, percebemos que o mesmo não cumpre os objetivos de fortalecimento de demandas consideradas reprimidas pela educação pública, tais como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo [...] ” (SOUSA, 2018, p.115)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código da produção	Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Artigo 3º “São Objetivos da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica: Incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, (BRASIL, 2009, f.2)
9	“No início do processo de implementação do Parfor, a dificuldade em garantir as contrapartidas de deslocamento, hospedagem, alimentação e contratação de substituto estava diretamente ligada aos recursos financeiros”. (SILVA, 2015, p.96)
10	“Apesar de entendermos o problema de afastar os professores de suas atividades questionamos o fato de não ser oferecido aos mesmos às condições mínimas de permanência no curso para alguns . Pois estes não recebiam auxílios financeiros ao longo da licenciatura. Sendo obrigados a custear todo o período que estavam em formação superior.” (SILVA, 2015, p.68) “O problema é que na concretização dos planos, percebemos a precariedade dessas políticas, pois não garantem as mínimas condições para ter seus objetivos alcançados ”. (SILVA, 2015, p. 92)
11	“[...] à questão da desistência no percurso da formação devido a falta de condições objetivas para frequentar os cursos [...]” (MACHADO, 2014, p. 150) “Alguns coordenadores revelaram a inexistência de um diálogo eficaz com as secretarias de educação ou com os diretores de escolas no sentido de proporcionar condições básicas para a frequência às aulas desses professores , ou por falta de substitutos para assumirem suas classes, ou por falta de outras condições para que esses cursistas permaneçam no curso. Esta situação tem criado um clima de tensão entre os coordenadores de curso, formadores e professores em formação”. (MACHADO, 2014, p. 166)
12	“[...] um dos principais obstáculos apresentados pelos professores-cursistas para sua permanência e bom desempenho no curso se relaciona com a excessiva carga horária de trabalho exercida junto à Educação Básica, a qual não sofreu alterações, mesmo depois de ingressarem no programa ” (SILVA, 2014, p.91) “[...] os professores-cursistas não contaram com as condições mínimas no que diz respeito ao tempo disponível para tal fim e, de outro, não foi possível pela própria estrutura e funcionamento do curso. O que houve foi, conforme afirmou a coordenadora em entrevista, a participação esporádica de três ou quatro (de um universo de trinta e oito) professores-cursistas, os quais demonstraram interesse, mas tiveram que desistir por falta de condições financeiras e da dificuldade em se afastar de sala de aula o tempo necessário para sua participação”. (SILVA, 2014, p.116)
13	“Com relação ao apoio das prefeituras verifica-se, uma discrepância entre o que é proposto e o que foi realizado neste curso ” (SILVA, 2014, p.94) “ Prof. 30: (...) <i>Ficou a desejar para mim, por conta dessa falta de tempo, não tive tempo de me dedicar a faculdade, não tive mesmo. No nosso município, foi complicada essa liberação para estarmos aqui, nós tivemos que fazer em 3 semanas o que faríamos em 4, não tínhamos folga, não tínhamos tempo nem para AC (Atividade de Classe), você entrava no 1º horário, só saía no último</i> ”. (SILVA, 2014, p.94) “ Prof.21: <i>“Se tivesse como o governo colocar recurso na conta dos alunos do PARFOR, mesmo que não seja como o do estado mas que fosse menos seria interessante, aqui na turma tiveram pessoas que desistiram por conta da falta de dinheiro, agora mesmo em Dário Meira os professores estão dois meses sem receber, então para vir é complicado, por que você tem que vir, tem que fazer feira</i>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código da produção	Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Artigo 3º “São Objetivos da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica: Incisos I, II, III, IV, V, VI VII, VIII, IX, X, (BRASIL, 2009, f.2)
13	, <i>pagar passagem (...)</i> ” (SILVA, 2014, p. 94) (Grifos do autor) O discurso do coordenador ao ser questionado a respeito das dificuldades encontradas confirma o que os professores mencionaram: <i>“A maior dificuldade que</i> O discurso do coordenador ao ser questionado a respeito das dificuldades encontradas confirma o que os professores mencionaram: <i>“A maior dificuldade que eu senti assim no início, foi o respaldo das prefeituras. Porque muitos alunos tiveram que arcar financeiramente”</i> . (SILVA, 2014, p. 94) (Grifos do autor).
14	“Para a maioria dos professores-alunos do curso, o apoio financeiro é fundamental para garantir as condições de estudo , pagar as despesas de hospedagem, deslocamento, alimentação, xérox e compra de livro, uma vez que seu salário já está comprometido com a manutenção da família”. (SOUSA, 2014, p.121)
15	[...] as dificuldades de transporte que o estudante da zona rural tem que superar para chegar à Universidade quando ocorre visita de campo, gerando um desestímulo para a permanência na formação [...] (AMORIN, 2013, p. 131)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Das (15) produção do conhecimento que formaram o campo empírico dessa pesquisa, (14), identificadas de códigos (1), (2), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14) (15), **apontam contradições entre o previsto no marco legal e a realidade na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, tendo em vista o período de 2013 a 2019.**

As pesquisadoras constataram ao longo do período de vigência da Política do PARFOR PRESENCIAL a ausência de movimento no sentido de cumprir os objetivos do Programa. O mais evidenciado foi o objetivo determinado no inciso “V – Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira”, do Art. 3º, do Decreto 6.755/09, validada pela Portaria 883/09 quando normatizou os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

As pesquisas expressam, na sua maioria, desde o início da política, (2009) a violação do direito do ingresso e permanência no PARFOR PRESENCIAL na Bahia. Os professores cursistas durante o processo formativo vivenciaram limitações relacionadas ao deslocamento do município onde residiam até as IES formadoras, ou seja, o transporte, hospedagem, alimentação, desafios estes que cada professor, individualmente buscou superar para concluir sua formação e muitos não tiveram alternativa se não abandonar o curso, como afirma as pesquisas de códigos (11) e (12). Somente a pesquisa de código (3) não aborda os aspectos deste marco regulatório.

Outra dimensão tratada nas pesquisas diz respeito à **carga horária em sala de aula dos professores cursistas**, recursos financeiros para aquisição de livros e reprodução de textos referendados pelos professores formadores, conforme narrativas anunciadas na produção do conhecimento (12) e (13), uma vez que os salários desses professores já estavam comprometidos com a manutenção familiar.

As pesquisas (2) e (8) chamam atenção para a transgressão legal do objetivo VII, do art. 3º do decreto 6.755/09, indicando que no processo de formação dos professores do PARFOR PRESENCIAL **ausências de políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência destes professores nos cursos de licenciatura do PARFOR PRESENCIAL** infringindo o que determinam os objetivos deste programa na Bahia, comprometendo a qualidade da formação dos professores cursistas do ensino básico, conseqüentemente, o principal objetivo “I – promover a melhoria da qualidade da educação básica” (CARDOSO, 2018, p. 152), ou seja, minando o propósito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Perante o que apontam as pesquisas acima analisadas, Mororó e Couto (2015, p.36) avaliam em se tratando de políticas públicas educacionais, em específico a formação de professores em serviço, existe uma urgência patente no amadurecimento das gestões públicas, na formação de seu quadro docente, na construção da carreira profissional dos docentes nas redes públicas de Educação Básica de ensino da Bahia, e principalmente, que a formação de professores seja vista como uma obrigação do Estado. Como uma questão ligada à educação pública, se deve penalizar os professores com ônus (sociais e econômicos) em sua formação, visto que, recaiu sobre professores cursistas a responsabilidade de manter sua formação durante três anos, como transportes, alimentação, hospedagem, material pedagógico e “[...] sem tempo disponível e a inexistência de atividades que relacionem a formação e a prática [...]”. (MORORÓ, 2015, p.32). Essas condições em que são submetidos os professores demonstram uma realidade de negligência do Estado brasileiro com sua política de formação de professores.

Outra análise que destacamos são sobre os elementos sobre da criação dos Fóruns Estaduais - FORPROF presentes no Decreto 6.755/09 .

Quadro 13 - Elementos de destaque sobre Art. 4º, § 1º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7º, do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

Código da produção	Art. 4º: “A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente , em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.” Itens I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7º, (BRASIL, 2009, f. 03)
9	“Como na Bahia o Forprof somente teve suas atividades iniciadas em janeiro de 2010, a coordenação do Parfor no estado, em 2009, ficou sob a responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia responsável pela formação de professores da rede estadual. Com isso, o processo inicial de apresentação do Parfor para os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá foi extremamente conflituoso ”. (SILVA, 2015, p; 64) “[...] no estado da Bahia, onde o Forprof só foi oficialmente criado no ano de 2010, tendo sua primeira reunião em 21 de janeiro”. (SILVA, 2015, p. 67)
11	“Na Bahia, o Fórum foi constituído em 21 de janeiro de 2010, a partir de uma reunião convocada pelo Secretário de Educação onde estiveram presentes representantes do MEC, SEC-BA, Undime, UNCME, ANFOPE, APLB-BA, Conselho Estadual de Educação e representantes de todas as universidades públicas do Estado”. (MACHADO, 2015, p.127) “Devemos registrar, no entanto, que a frequência e assiduidade de participação nas reuniões do Fórum não têm sido regulares de alguns membros , conforme podemos observar ao ler as atas do Fórum, publicadas nos sites oficiais, além de se observar numerosas substituições de membros, ao longo do tempo da sua instalação, ou de substituições eventuais para participar de determinadas reuniões. Este fato pode indicar dificuldades para o desenvolvimento de uma discussão mais consistente e duradoura sobre os aspectos nele tratados, assim como para obter melhores possibilidades de se conseguir consensos por ocasião da necessidade de tomadas de decisões ”. (MACHADO, 2014, p.128)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Das (15) produção do conhecimento analisadas, verificamos que somente (2) pesquisas (9) e (11) tratam da institucionalização, composição e atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previsto no artigo 4º, incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º, § 6º, § 7º, definido pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, as de códigos (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (10), (12), (14), (15) não discutem a dimensão do FORPROF/BA.

Após examinar o estabelecido no marco legal e a realidade da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL nas pesquisas em tela **verificamos um distanciamento entre o idealizado na legislação e o real em meio às contradições apontadas pelas pesquisadoras.**

Conforme a produção de código (9) o FORPROF na Bahia foi oficialmente instalado em 21 janeiro de 2010, quando seus membros se reuniram pela primeira vez, praticamente doze meses após o lançamento da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Apesar de essa normatização ter sido publicada oito meses após, em 16 de setembro de 2009, por meio da Portaria 883/09, diante desta lacuna deixada pelo FORPROF a Secretaria de Educação do Estado da Bahia foi responsável pela formação dos professores da rede estadual, assumindo também a coordenação do programa através do Instituto Anísio Teixeira (IAT).

Segundo a pesquisa (9), este movimento por parte da SEC/IAT/BA causou conflitos relacionado ao número de inscritos encaminhado pelas Secretarias Municipais e a orientação legal de inscrição pela “Plataforma Freire” relacionado ao número de professores não havendo compatibilidade na implantação da Política de Formação dos Professores nos municípios do Território de Identidade⁵² do Vale de Jiquiriça na Bahia.

Na produção de código (11), a pesquisa aponta a irregularidade dos membros do FORPROF, tendo em vista a frequência, assiduidade e substituições desses componentes no Fórum implicando em dificuldades da tomada de decisões nas ações de viabilização do PARFOR PRESENCIAL, portanto as pesquisas (9) e (11) apontam a existência de contradições entre o marco legal e a realidade na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

4.2.4 Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, análise dos elementos art. 1º; Art. 2º: I, II, III, VII; art. 3º § 3º e art. 4º da Portaria 883, de 16 de setembro de 2009 e o Manual Operativo – PARFOR PRESENCIAL

Considerando os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, órgãos “colegiados criados” previstos pelo artigo 4º, do Decreto 6.755 de 29 de janeiro 2009, com a finalidade de fazer cumprir os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básico no âmbito do PARFOR PRESENCIAL analisamos a

⁵² De acordo com a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia o território de identidade é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. O Governo da Bahia reconheceu a existência de 27 Territórios de Identidade: Jacobina pertence Piemonte da Diamantina, Jequié a Médio Rio de Contas, Vitória da Conquista a Sudoeste Baiano, Feira de Santana a Portal do Sertão, Salvador a Metropolitana de Salvador e Cruz das Almas a Recôncavo. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

produção do conhecimento que tratam sobre o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na Bahia, tendo em vista os elementos dos artigos 1º; 2º, incisos I, II, III, VII; 3º: § 3º e 4º da Portaria 883, de 16 de setembro de 2009. Análise de conteúdo dos elementos no Quadro 14.

Quadro 14 - Elementos de análise artigo 2º: incisos I, II, III, VIII, e art. 4º da Portaria 883, de 16 de setembro de 2009 que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente

Código da produção	<p>Art. 2º: “São atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, no âmbito de suas respectivas unidades federativas.” (f.1) “I – elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009; II – articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvida pelos membros do Fórum; III – coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas” (f.1); “VIII- zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação”. (f. 1) Artigo 4º: “Os Estados que tenham aderido ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, de que trata a Portaria MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, deverão instalar seus Fóruns no prazo máximo de 15(quinze) dias a contar da publicação desta Portaria, por convocação do Secretário de Estado da Educação aos demais membros com assento garantido, relacionados no § 1º do art. 4º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.” (f. 02) “Manual Operativo” “V. Observar as normas deste documento na deliberação sobre os critérios de participação dos docentes em exercício nos cursos do PARFOR PRESENCIAL, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES”:BRASIL, 2013, f.1)</p>
5	<p>“A pesquisa revelou que a implementação do Parfor na instituição foi marcada por um processo de indefinições e ajustes que não se restringiram à universidade, mas também às outras esferas de atuação. Estados, municípios e a própria universidade não tiveram tempo hábil para analisar, refletir e discutir coletivamente sobre a posposta dada pelo governo federal, gerando uma série de equívocos quanto a sua execução”. (VILAS BOAS, 2017, p. 69)</p>
9	<p>“O Forprof tornou-se o espaço que, pelo menos à luz da legislação, deveria ser responsável pela articulação para a materialização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no caso específico em estudo, do Parfor”. (SILVA, 2015, p. 61) “O Forprof tornou-se o espaço que, pelo menos à luz da legislação, deveria ser responsável pela articulação para a materialização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no caso específico em estudo, do Parfor”. (SILVA, 2015, p. 61)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Continua

9	<p>“[...] o Manual Operativo do Parfor Presencial torna-se o documento norteador para a implementação da Política de Formação Inicial em vigor, o que representa uma negação das atribuições do Forprof, constituindo-se assim em uma primeira contradição interna desse processo de implementação do Parfor, uma vez que a própria legislação que regulamenta o programa previa o Forprof como a instância responsável por organizar, em regime de colaboração, a Política de Formação de Professores”. (SILVA, 2015, p. 67)</p> <p>“O fato é que até 2014 o Forprof/BA ainda não dispunha do seu plano estratégico, como aponta a representação da Capes”. (SILVA, 2015, p. 86)</p> <p>“Dessa forma compreendemos que, para a efetivação de uma Política de Formação em Serviço, o Forprof precisa transformar-se em um espaço que passe verdadeiramente a coordenar a construção e consolidação de uma política de formação que, ao congrega as diferentes representações dos entes federados, das IPES, de entidades representativas, sindicatos de professores, considerem as condições territoriais e locais e as especificidades das demandas apresentadas”. (SILVA, 2015 p. 88)</p>
11	<p>“Devemos informar que o Fórum da Bahia não possui, elaborado de maneira formal, um plano estratégico de ação para a formação de professores em serviço no Estado. Algumas tentativas foram efetivadas para a construção desse plano, embora não se concretizando em versão definitiva”. (MACHADO, 2014, p.128)</p>
14	<p>“E por último, no terceiro problema, constatou-se que o Fórum, FORPROF-BA não tem conseguido uma atuação efetiva na constituição de uma política de formação docente coerente com a realidade do estado”. (SOUSA, 2014, p. 96)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Perante (15) produções do conhecimento analisadas, (4) apresentam informações sobre as diretrizes e funcionamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na Bahia. As pesquisas (5), (9), (11), (14) descrevem a precarização do funcionamento e atuação do Fórum na Bahia. A produção de conhecimento de códigos (1), (2), (3), (4), (6), (7), (8), (10), (12), (15), no processo de investigação não destacaram na análise este aspecto, considerando esse marco legal.

A pesquisa (5) aborda as dificuldades enfrentadas pelas entidades no processo de operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, resultando numa série de equívocos devido a não existência do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na Bahia com definições claras de seu papel para dirimir as tensões existentes na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL contrariando o disposto no marco legal.

As informações contidas na pesquisa de código (9) conferem ao Fórum à luz da legislação a responsabilidade de articulação e materialização da Política de Formação dos Professores, conforme Decreto 6.755/09 e Portaria 883/09, ou seja, Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente seria uma espécie de “guardião” dos princípios e objetivos da Política de Formação dos Professores, e ausência desde configura mais uma contradição na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

Segundo a pesquisa (09) o Fórum negligenciou suas atribuições de elaborar o plano estratégico identificando as necessidades de formação do magistério e a capacidade da IPES, definição das ações por parte dos seus membros para atender as necessidades da formação e dá amplo conhecimento aos sistemas municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Professores e sua inexistência no primeiro ano (2009-2010) ocasionou várias dificuldades no processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, tendo em vista o “regime de colaboração”.

Verificamos na exposição dos dados da pesquisa (9) que o MEC ao publicar o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL desqualificou o FORPROF, pois este era a instância organizadora da política de formação inicial e que, em 2014, na Bahia o Fórum ainda não possuía o plano estratégico, demonstrando a fraca atuação deste na Bahia.

A produção do conhecimento (11) e (14) validam o que apontam os estudos (5) e (9) no sentido de evidenciar **o fraco desempenho do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na Bahia, diante de suas atribuições legais produzindo contradições frente a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia.** Diante o exposto, as etapas de operacionalização do PARFOR PRESENCIAL previam a institucionalização de Fóruns, órgão colegiado com objetivo de acompanhar o processo de sua implantação, considerando a complexidade da formação de um regime de cooperação para fazer cumprir o que estava determinado pelo seu próprio Manual de Implantação e Operacionalização. Mediante a necessidade de sua institucionalização operacional, foi instaurado, nove meses depois o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Bahia – FORPROF/BA, pela Portaria do MEC No. 883 em 16 de setembro de 2009.

4.2.5 Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Análise dos elementos art. 2º, item (e); art. 4º § 1º, § 2º, § 3º

A Portaria Normativa 09/2009 faz parte do marco regulatório instituindo e normatizado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de atender a demanda da formação inicial e continuada dos professores da rede pública da educação básica.

Dentre as (15) teses e dissertações, destacamos nos Quadros (15), (16), (17) a localização de elementos que tratam da Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009 do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Quadro 15 - Elementos de análise artigo 2º e letra (e) do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009

Código da produção	<p>“Art. 2º”: “O atendimento as necessidade de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IESP) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6.755/2009” (f.02) “e) bolsas de iniciação à docência do programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano”(f.02)</p>
4	<p>“reformas foram acontecendo no programa ao longo desses sete anos, por exemplo, a portaria de 2013 em que o Parfor foi expandido para outras instituições sem fins lucrativos e outras providências foram tomadas em relação ao programa. Dentre as mudanças do programa, destacamos a autorização de Auxílio Permanência (as instituições ofertam o auxílio, tendo em vista, não ter condições de transformar o recurso em bolsas) para os alunos-professores, principalmente devido ao crescimento e demandas de turmas de professores-alunos em formação”. (ANDRADE, 2018, p. 89)</p>
11	<p>“[...] Muitas vezes resulta em o professor-estudante contratar (pagando às suas custas) substituto para ficar no seu lugar dando as aulas. (MACHAD, 2014, p. 148)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Das (15) produções do conhecimento analisadas no processo de investigação, as pesquisas de códigos (1), (2), (3), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (12), (15) não tratam da inclusão de IES privadas e nem de Auxílio permanência; somente a pesquisa (4) nos informa sobre as mudanças no programa ocorridas a partir de 2013, mas que pouco mudou a realidade dos professores cursistas, inclusive como aponta a pesquisa de código (11) os próprios professores cursistas pagavam substitutos de suas salas de aulas, do próprio bolso para permanecer estudando.

A inclusão de IES particulares sem fins lucrativos, observado os critérios no marco teórico, na Bahia não houve adesão de instituição privada uma vez, que o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL, de março de 2013, ressalva que somente dar-se-ia se a “participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica”. (BRASIL, 2013, f.4) Na Bahia as IPES Federais e Estaduais arcaram com os cursos do PARFOR PRESENCIAL.

E sobre a política de permanência, a pesquisa (4) aponta que a primeira turma de professores cursistas beneficiada com o “Auxílio Permanência” ocorreu a partir de 2014, na UESC, quando muitas turmas já havia concluindo seus cursos, e muitos professores cursistas abandonado sua formação, mesmo este direito sendo garantido pela Portaria 09, de 30 de junho de 2009.

Já no Quadro 16 expomos e analisamos o elemento § 2º do artigo 4º da Portaria 9/09, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, sobre o acesso ao PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

Quadro 16 - Elementos de análise § 2º do artigo 4º. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Portaria Normativa 09, de 30 de junho de 2009

Código da produção	“§ 2º “: “As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da “Plataforma Paulo Freire” e avaliar aquelas que correspondem às necessidade da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado ” (f. 02)
11	“[...] existe uma grande rotatividade de professores contratados temporariamente, pelos municípios, os levantamentos nunca estão atualizados. Além das questões dos bancos de dados, as informações prestadas, especialmente, pelos municípios sobre suas demandas não correspondem às reais necessidades, via de regras. Como motivos arrolados, os informantes enumeram à própria falta de conhecimento sobre os reais quantitativos, o que leva a apresentar uma demanda aleatória, em alguns casos, motivada por interesses políticos ”. (MACHADO, 2014, p.133)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Analisada a produção do conhecimento, identificamos somente a pesquisa (11) abordando acerca da inserção de professores cursistas no PARFOR PRESENCIAL, que não fazem parte da demanda da rede municipal, ou seja, professores contratados pelas secretarias municipais de educação e estão em sala de aula provisoriamente, não compete à demanda do Plano Nacional de Formação de Professores, mais que são inseridos na formação, desrespeitando o marco legal.

Nessa perspectiva Mororó e Silva (2015, p. 198) abordam o aspecto da “balcanização” da política pública do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, no momento em que a CAPES autorizou a inclusão de professores “temporários”; muitos professores de municípios baianos constavam no senso escolar, mesmo sem experiência em sala de aula, tornando a política pública do PARFOR PRESENCIAL uma espécie de oferta sem critérios, sendo que os números de matrículas dos professores “temporários” cresceram a cada nova turma com significativa redução de professores efetivos, constituindo uma realidade e uma forte contradição na operacionalização do PARFOR PRESENCIAL nesse Estado.

As produções de número (4), (6), (7), (8), (10), (11), (12), (13), (14), (17), (18), (19), (20), (21), (23), (24), (25) e (26) não destacaram no processo de investigação, aspectos de análises, que levassem em consideração esse marco legal.

4.2.6 Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário. Análise dos elementos: Artigo 2º incisos II, III, VI e Artigo 3º incisos I, II, II

Esse marco legal em análise assegura a formação dos profissionais de Educação Básica em Programas Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, datado de 30 de dezembro de 2010, mantêm em linhas gerais os princípios e objetivos do decreto anterior (Decreto 6.755/09), sobre a formação dos profissionais da educação básica, outro sim, houve uma ampliação dessa política educacional especificando o alcance dessa legislação no atendimento da formação inicial e continuada aos profissionais de educação básica.

Nas (15) teses e dissertações analisadas e as considerações finais das pesquisadoras acerca desde dispositivo, convergem para a discussão sobre as contradições do “regime de colaboração” e as “condições objetivas” as quais foram submetidas os professores cursistas em formação no PARFOR PRESENCIAL, conforme as citações diretas nos quadros do balanço do conhecimento científico.

4.2.7 Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Lei N° 10.172, 9 de janeiro de 2001. Sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério. Análise dos elementos Metas 18 e 19

A Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, instituiu o primeiro PNE (2001-2010) do país, vigorando até 2010. Esse documento organizou as prioridades da educação nacional e propôs metas ambiciosas com previsão de cumprimento em dez anos sob a responsabilidade da União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em citações diretas, expomos no Quadro 20, o que apontam as pesquisadoras na produção do conhecimento científico *stricto sensu* de 2013 a 2019.

Quadro 17 – Elementos de Análise Metas 18 e 19 do PNE (2001-2010) Lei 10.172, 9 de janeiro de 2001.

Código da produção	<p>“Meta 18” “Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas” (BRASIL, 2001, p. 63)</p> <p>“Meta 19” “Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2001, p. 63)</p>
--------------------	--

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Após análise das (15) produções do conhecimento, verificamos a ausência dessa discussão nas pesquisas, tendo em vista que a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o PARFOR PRESENCIAL ter sido instituindo em 2009, ao final do prazo de vigência do PNE (2001-2010), isto é, aproximadamente dez anos depois da instituição do PNE, configurando descaso com a formação de professores em serviço.

4.2.8 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei N° 13.005, 25 de junho de 2014. Formação dos Professores da Educação Básica. Análise do elemento Metas 15

Dando continuidade à política de organização e propostas de metas prioritárias para a para educação nacional a serem alcanças até 2024, foi instituindo o PNE (2014-2024) através da Lei 13.005 de 25 de julho de 2014, em vigor até 2024. Analisamos o elemento Meta 15, exposta no Quadro 18.

Quadro 18 – Elemento de Análise Meta 15 do PNE (2014-2024) 13.005, 25 de junho de 2014.

Código da produção	“Meta 15” “ Garantir , em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam ”. (BRASIL, 2014, p 22)
10	“ Os planos do PARFOR indicavam a formação de uma média de 600 mil professores em exercício até 2020. No entanto, seis anos após a criação e implantação desse Plano, não atingimos ainda nem um terço dessa meta (BRASÍLIA, 2013). Avancini (2011) aponta o PARFOR como “Fracasso Público” e denuncia os problemas pelos quais essa meta ainda não foi alcançada. Dentre eles o principal é a evasão dos professores por conta da baixa atratividade do magistério, que tem feito muitos professores buscar o escape em outras profissões; a falta de apoio financeiro das unidades da federação, principalmente das prefeituras; a redução da carga horária de trabalho dos professores que não é concedida, o que inviabiliza a participação dos docentes da educação básica nos cursos de graduação do PARFOR ” (SILVA, 2015, f.89-90)
11	“[...] um problema gerado ao tempo das validações das inscrições dos candidatos aos cursos. Exemplificando uma situação, um entrevistado aponta a situação de <i>um professor</i> de Geografia, que se matricula em uma licenciatura de Matemática, porque ele quer ser licenciado, seja em qualquer graduação vez que teria vantagens no seu salário, em promoção. Então, se ele vai para Matemática, ele não terá condições de acompanhar esse o curso vez que ele sempre trabalhou com os conteúdos de Geografia”. (MACHADO, 2014, p.152)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Das (15) produções do conhecimento *stricto sensu*, as de códigos (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) (8) (9), (12), (13), (14), (15) não tratam desde elemento em análise; somente a pesquisa de código (10) e (11) tecem críticas acerca do não cumprimento da Meta 15 do PNE (2014-2024), assegurando em dez anos que todos os professores e professoras devem possuir a formação superior exigida para lecionar na educação básica. Assim a pesquisadora (10) afirma que a Meta 15 está longe de ser alcançada, devido à baixa atratividade do magistério, à falta de política de permanência, redução da carga horária para dedicação ao curso, e ainda o desvio de interesse do curso fora da área de atuação são grandes entraves na formação dos professores e responsáveis pela evasão dos professores cursistas, esvaziando a Meta 15. O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, afirma que:

A formação de professores é uma das principais medidas para garantir uma Educação de qualidade. Houve avanços importantes: em uma década, o número de professores da Educação Básica com Educação Superior cresceu 12,9 pontos percentuais. Apesar disso, ainda há desafios relevantes: no Brasil, 37,8% dos docentes não possuíam titulação em grau superior compatível com as disciplinas que lecionavam nos Anos Finais do Ensino

Fundamental, em 2018. O mesmo ocorreu com 29,2% dos educadores do Ensino Médio. (BRASIL, 2019, p. 104)

Em síntese, os indicadores apontam a necessidade de manutenção de políticas públicas de formação de professores, mas a **omissão do Estado compromete o desenvolvimento educacional e intelectual de gerações**. Portanto, verificamos a violação da Meta 15 do PNE (2014-2024), pois em 10 anos de política do PARFOR PRESENCIAL temos um pouco mais de 100 mil professores formados e em 2019, foram somente implantadas 150 turmas no Brasil e 6 turmas na Bahia, todos no curso de Pedagogia, tendo em vista que aproximadamente 3 mil professores demonstraram interesses em vagas do PARFOR PRESENCIAL. Portanto o Estado brasileiro transgride o marco legal promovendo retrocesso e a estagnação da educação, não só para aos professores e professoras alvo da política de formação inicial, mas privando as gerações de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação, enquanto elemento transformador de suas vidas para dirimir as dificuldades sociais.

4.2.9 Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, artigo 3º, Inciso V, dos objetivos.

Diante do exposto em citações diretas já apontadas anteriormente nas (15) teses e dissertações, o processo de implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL tem muitos desafios e na tentativa de minimizá-los, o Ministério da Educação processou atualizações na regulamentação dessa política para melhor atender os professores da Educação Básica em formação, publicando o Decreto 8.752/16 e revogando o anterior (Decreto 7.415/10).

Expomos no Quadro (19) elementos desde marco legal.

Quadro 19 – Elementos de análise inciso V do artigo 3º dos objetivos do Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Código da produção	“V” “ apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE”. (BRASIL, 2016, f.3)
1	“A análise dos dados recolhidos no sítio eletrônico da universidade e na secretaria do programa de formação de professores no <i>campus</i> de Vitória da Conquista permitiram traçar um perfil do processo de implementação, matrículas, evasão e a dimensão das turmas ofertadas desde as primeiras turmas ofertadas no ano de 2010, até as últimas turmas no ano de 2016 ”. (ALVES, 2019, p.83)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Analisamos as (15) produções, as pesquisas de códigos (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15) nada apontaram sobre esse marco legal; somente a pesquisadora (1) nos revela sobre a evasão desde 2010 e as turmas em curso, considerando as turmas iniciadas em 2016, que tinham a previsão de conclusão em 2018, mas a esta altura os professores cursistas já concluíram seus cursos.

4.2.10 Portaria N° 87, de 17 de abril de 2017. Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

Em abril de 2017 foi publicado o regulamento do PARFOR, anteriormente, denominado de Plano (Portaria 9/09) ganhando caráter de Programa com a Portaria 87/17, Ressaltamos que a Portaria 87/17 possui o mesmo repertório regulamentador e orientador do Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL (2013).

Assim, as (15) teses e dissertações analisadas não apontam esse marco legal, mesmo as pesquisas (1), (2), (3), (4), (5), (6) produzidas e datadas entre 2019 e 2018 não abordam nos seus estudos elementos para análise; por esta razão não discutiremos itens dessa legislação. Porém, ressaltamos que os dados analisados das pesquisas supra apresentam as mesmas tensões, contradições e violações quando do início (2009) da implantação do PARFOR PRESENCIAL até os dias atuais (dez.2019), sem perspectiva de superação, aliás prevalece o retrocesso e ataques às política sociais atentando contra a sociedade brasileira.

Após análise bibliométrica e o balanço da produção do conhecimento realizado, expomos uma síntese da realidade e das contradições na implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, considerando o período de 2009 a 2019.

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: REALIDADE E CONTRADIÇÕES IDENTIFICADAS

Nessa subseção discutimos os resultados levantados, tendo em vista análise bibliométrica e o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzida em programas de pós-graduação em universidades públicas federais, estaduais e privada/comunitária no Estado da Bahia no período de 2013 a 2019.

O levantamento das pesquisas indicam que se faz necessário avançar nas investigações acerca da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia, considerando as evidências detectadas nas análises desenvolvidas pelos pesquisadores.

O movimento da análise bibliométrica nos permite reconhecer que há baixíssimo número de pesquisas científicas no campo da implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL nas universidades mais tradicionais, como UFBA, UNEB e UCSal, concentrando a produção científica em IES criadas nos últimos anos.

Considerando que as problemáticas advindas do PARFOR PRESENCIAL estão colocadas num plano de diálogo com Programas de Pós-graduação em Políticas Públicas, Segurança Social, Família na Sociedade Contemporânea, esta interface interdisciplinar entre às áreas do conhecimento no *stricto sensu*, possibilita a ampliação de estudos sobre os apontes que viabilizam essa política pública.

Outro aspecto revelado pelos dados expostos diz respeito área de formação e atuação das pesquisadoras, que são da área de Filosofia, Biologia, Educação Física, Matemática, Administração e Pedagogia, caracterizando as problemáticas deste programa tem caráter interdisciplinar na concretização da produção do conhecimento sobre o PARFOR PRESENCIAL na Bahia.

Averiguamos que a maioria das pesquisadoras são professoras, sendo treze da educação básica, uma no ensino superior e uma atuando em gestão de IES; portanto todas da área de educação, o que nos permitiu ter a possibilidade de estabelecer um diálogo mais concentrado para atender a pesquisa do objeto proposto.

Dando continuidade ao movimento de análise de conteúdo desenvolvido no balanço da produção do conhecimento, que exigiu a organização de quadros para sistematizar dados e fatos tratados pelas pesquisadoras, ressaltamos que **as pesquisas apontam que o marco legal regulamentou a formação mínima para desenvolver a formação de professores, mas no processo de implantação e operacionalização da política alguns aspectos foram ignorados.** Já os professores que fizeram a formação não reconhecem a ampliação do significado na formação para sua atuação no campo pedagógico; reconhecem que os cursos simplesmente geram a garantia de manutenção do cargo de professor na escola, uma vez que no caso de excedente na escola, haveria a vulnerabilidade de ter remoção ou seria mantido na unidade escolar, respeitando a antiguidade, considerando o critério de formação instituído pelo art. 31, § único do Estatuto do Professor do Estado da Bahia, Lei 8.261/02.

As pesquisas apontam a viabilização de pólos de formação de professores do PARFOR PRESENCIAL em escolas públicas, mas sem infraestrutura, contradizendo o princípio da equidade, como ausência de biblioteca, salas adequadas, aquisição de livros, reprodução de textos que poderia ser concedidas pelas secretarias de educação dos

municípios, considerando os territórios de identidades. Outro fator crítico levantado é que as aulas aconteciam semanalmente uma vez por mês ou nos finais de semana, caracterizando o aligeiramento e o agravamento desqualificado da formação, constituindo a primeira contradição.

As dissertações e teses apontam dificuldade dos professores terem acesso, permanência e conclusão dos cursos PARFOR PRESENCIAL. Os professores cursistas se deparam na dinâmica do dia a dia com a falta de apoio das prefeituras para se deslocarem, se alimentarem e dormirem na localidade de realização das aulas; essa realidade é agravada porque a maioria dos professores que fazem o PARFOR PRESENCIAL estão fora dos municípios de seus domicílios. Essa condição vem causando elevado número de desistências dos cursos de formação e gerando elevada falta de interesse. Esse dado de realidade é uma segunda contradição, pois gera uma violação aos objetivos propostos pela política do marco legal e do Plano Operativo.

Há duas pesquisas (9), (11) que indicam a instalação do FORPROF/BA ocorrendo (1) ano após a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, gerando uma **série de conflitos, devido a ausência de seu papel crucial atribuído pelo marco legal, no que diz respeito de se fazer cumprir os objetivos e princípios da política, supervisionar o processo de organização, implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia**, constitui a terceira contradição.

As pesquisas descrevem o estado de precarização da instalação e funcionamento do FORPROF/BA, no sentido de dirimir os limites e tensões existentes no movimento da política nos municípios em que a formação é implantada. Esta incapacidade está, também, atestada pelo MEC quando publicou o Manual Operativo para esclarecer a operacionalização do PARFOR PRESENCIAL, desqualificando de certa maneira, o papel e atuação do FORPROF.

Na quarta contradição as pesquisas que indicam que a publicação do Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL em 2013, de certa forma, trouxe fortalecimento para a execução do programa, deixando claro, as ações das instituições responsáveis pela implantação do programa. Neste Manual é **reforçada a necessidade de permanência dos professores cursistas, presencialmente nos cursos. Contraditória é a condição ofertada para atender a esse requisito, pois em regime de sacrifício, os professores cursistas vêm pagando do próprio salário substitutos para poder frequentar as aulas. Essa condição penaliza os professores a custearem a formação, o que demonstra que está é uma**

política enfraquecida pela ausência do Estado em cumprir suas obrigações, previstas no amplo marco legal.

Outro ponto destacado pela pesquisa (11), a quinta contradição, **foi o acesso de professores aos cursos ofertados pelo PARFOR PRESENCIAL sem fazer parte da demanda, ou seja, professores contratados provisoriamente sem vínculo permanente com o município.** Embora reconheçamos que a formação possa ser estendida a esses professores, a proposta da política não enfoca como relevante, mesmo porque, muito estão na condição de professores, mas buscam também, trabalhar em outros espaços sociais; nem todos demonstram que permanecerão na profissão, dado as condições de baixos salários.

A pesquisa (14) **aponta a realização do Estágio Supervisionado no formato de “oficina” trazendo prejuízo ao aprendizado dos professores em formação,** pois no movimento do curso devem ser garantidas as habilidades e competências no “fazer do professor”, como a construção de instrumentos pedagógicos e as “oficinas” desqualificam a “teoria e prática” no processo da formação, constituindo a sexta contradição.

Quanto as Metas 18 e 19 do PNE (2001-2010), as pesquisas nada dizem, até porque o PARFOR PRESENCIAL foi instituído tardiamente, quase 10 anos depois de previsto no PNE/2001. Já no quadro 18, as pesquisas (11), (12) dizem que a Meta 15 do PNE (2014-2024) está longe de ser alcançada, uma vez que a carreira do magistério para muitos cidadãos não apresenta atratividade, e as ações adotadas pelo Estado brasileiro vem sendo marcadas por retrocessos e destituição das bases do PARFOR PRESENCIAL pelo atual Governo.

Com relação ao Decreto 8.752/16, instituído para adequar à Formação de Professores com a Meta 15 do PNE, mesmo depois de nove anos, durante sua vigência, (1) pesquisa indica que o Estado não realizou gestão para minimizar e corrigir as falhas do PARFOR PRESENCIAL, numa tentativa de superação das contradições que emergem da implantação e operacionalização, uma vez que o próprio MEC, via Anuário (2019) de sua própria publicação, afirma que (37,8%) dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental não possuem formação básica no componente curricular que lecionam, assim como (29,2%) dos professores do Ensino Médio, também não possui formação de base nas áreas que lecionam.

Há um indicador que reconhecemos nas pesquisas foi um destaque importante, a evidência de elevado número de pesquisadoras e pesquisadores estudando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, acerca das dimensões pedagógicas e

curriculares; com isso percebemos que há indicação de amplas possibilidades de estudos, que desenvolvam visão crítica e combates as investidas neoliberais que afetam direta ou indiretamente os interesses de políticas públicas de formação de professores e estão em acirrado o processo de avanço.

Reconhecemos, também, em nossas análises, que necessitamos ampliar as pesquisas com foco em avaliar e diagnosticar a efetividade dessa política pública, de maneira que possam identificar as lacunas na execução do poder público; cabe ao Estado cumprir seu papel de promotor dessa formação com a qualidade necessária para fortalecer a formação de professores em nosso país.

As pesquisas destacam que há empenho e esforço dos professores que concluíram e os que não concluíram seus cursos PARFOR PRESENCIAL, pelo elevado grau de dedicação, considerando as possibilidades de ofertar maior qualidade ao trabalho pedagógico e assim, contribuir com maior efetividade de ensino nas escolas da rede pública. Mesmo tendo sido evidenciado o interesse e reconhecimento dos professores em ampliar a formação, a realidade econômica que é determinante para que estes tenham as condições de acesso, não estão sendo ofertadas, conforme está previsto no marco legal deste programa.

Mediante o que foi relatado e constatado, avançamos em nossas considerações finais, buscando responder à pergunta proposta para essa investigação, considerando as bases dessa discussão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu da necessidade de analisar com olhar crítico o que destaca a realidade do balanço da produção do conhecimento de quinze produções *stricto sensu*, produzidas em PPG de IES públicas e privada/comunitária, para levantar a realidade e as contradições sobre a implantação e a operacionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, considerando o período de 2013 a 2019. Para tanto, mapeamos as pesquisas acadêmicas em plataforma *online* das IES do estado da Bahia, identificamos e analisamos indicadores de realidade considerando dados do Censo Escolar a partir de 1996, o marco regulatório e o Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL.

Ao nos ampararmos numa concepção teórica que nos permitisse olhar para o objeto com certo rigor e criticidade (abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético), tivemos condições objetivas de reconhecer, o quanto o movimento das categorias da dialética tratadas, nos concedeu instrumentos do pensamento para analisar as quinze produções *stricto sensu* com a propriedade necessária.

No contexto das políticas públicas destinadas aos profissionais de Educação Básica, buscamos na ANFOPE, uma relação de mediação com o Estado brasileiro, tendo em vista seus princípios, que alicerçam a instituição em defesa da formação de professores, em seus 40 anos de existência, num processo de enfrentamento vem contribuindo para com a capacitação dos professores estabelecendo uma intercessão para levantar indicadores que pudessem contribuir para uma análise do PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia, considerando o que apontam os pesquisadores de dissertações e teses.

O pressuposto levantado sobre a implantação e operacionalização do PARFOR PRESENCIAL na Bahia é reafirmado; **considerando que há contradições de fundo que promovem limites e desafios a serem superados**, considerando, que embora, haja uma legislação de amparo e orientações declarados nos processos de implantação e operacionalização na proposta da política, **não há consistente avaliação e diagnósticos que viabilizem com efetividade a indicação de condições objetivas que concretizem com a necessária qualidade a proposta**; as condições econômicas anunciadas no marco legal não são viabilizadas porque há ausência de acordos firmados pelos representantes dos entes confederados da União, Estado da Bahia e municípios em dar suporte aos processos de operacionalização.

Os estudos sistematizados de pesquisadores registram que, desde a década de 90 do século XX, o Brasil vem adotando políticas públicas educacionais de caráter neoliberais que não imprimem comprometimento social à formação de professores. A crítica a essa realidade mais geral pode ser constatada ao promover aproximação sistematizada de estudiosos de políticas sociais, tais como Behring e Boschetti (2008), Montaña e Duriguetto (2011), Linhares (2018) Mororó, Couto (2015) e tantos outros que foram citados; nestes pesquisadores pudemos reconhecer fundamentos de uma crítica que alerta para a perda de direitos que a classe trabalhadora e especialmente, os professores do nosso país vem sofrendo.

Ao tomar os princípios que sustentam a ANFOPE, enquanto fator de mediação para reconhecer elementos de análise nas quinze produções, que tratam do PARFOR PRESENCIAL, foi possível identificar em seus princípios, o que significa a resistência para conceber o valor da luta por uma educação laica, pública, gratuita, estatal e de qualidade social para todos os cidadãos.

A ausência de um FORPROF forte e comprometido socialmente com os interesses de valorização e formação dos profissionais de educação é preciso ser reconhecido. Esta entidade de organização civil é fundamental para que este programa, assim como outros que possam emergir tenham garantia de direitos em condições que viabilizem o acesso aos professores em serviço.

Embora tenhamos uma abundância de legislação referente à formação de professores, as pesquisas apontam que há descomprometimento político por parte de quem tem poder em promover meios concretos para conceber a formação de professores. É preciso que haja acordos com os poderes legislativos dos diversos âmbitos para que ocorra a expansão massiva e com o necessário apoio financeiro, para que os professores tenham condições de ampliar e fortalecer as condições objetivas que viabilizam com eficácia e efetividade a formação.

No PARFOR PRESENCIAL, que foi instituído em 2009 na condição de formação inicial, desde o início de sua execução política até os dias atuais, evidenciam nas pesquisas, números que não passam de cem mil professores formados nestes dez anos de duração do programa, considerando que em 2019 foram implantadas as últimas seis turmas na Bahia e 150 no Brasil. As pesquisas foram indicadores de que o PARFOR PRESENCIAL está sendo extinto, devido à realidade instituída pelos retrocessos que imprimem em sua operacionalização, mediante interesses das políticas que vigoram no atual governo brasileiro.

Nesse balanço do conhecimento das produções *stricto sensu*, ficou muito evidente o questionamento sobre a razão da fragilidade do regime de colaboração entre a União, Estados

e Municípios no sentido de garantir as contrapartidas para atender a estrutura necessária estabelecida no marco regulatório e no Manual Operativo.

As pesquisas destacam que, embora o processo de formação acadêmico de um profissional em educação seja muito complexo e longo, requerendo tempo, apoio e mobilização de recursos para aquisição de livros, materiais e serviços necessários para desenvolver uma formação de qualidade, **outros fatores também precisam ser considerados, no que dizem respeito à realidade de determinadas variáveis que estão relacionadas à vida dos cursistas em serviço, tais como: família, filhos, manutenção dos lares, carga horária de 20h ou 40h semanais de trabalho pedagógico por semana, condições desfavoráveis de trabalho e baixos salários. É principalmente a não consideração destes contextos, que no balanço da produção do conhecimento das quinze produções foram detectadas constituindo a maior contradição do PARFOR PRESENCIAL na Bahia.**

As pesquisas revelam a não observância da legislação pelos poderes e que não há sensibilidades dos gestores governamentais para com a formação dos professores-cursistas, por não garantirem as condições mínimas para que os professores possam se deslocar, hospedar e se alimentar em períodos de exigências de aulas presenciais. O que foi verificado nas pesquisas. E também a observação de outros fatores, que vale destaque: a) não concessão de bolsas aos professores-cursistas, mesmo garantido na legislação, o que vem gerando a condição de muitos professores da educação básica abandonarem os cursos; essas bolsas são direcionadas ao custeio de transporte, hospedagem, alimentação, aquisição de livros; é por demais já reconhecido que os recursos advindos dos salários desses professores são destinados a manutenção familiar; b) não redução de carga horária dos professores em suas escolas, comprometendo o tempo destinado à realização de atividades acadêmicas, uma vez que a própria legislação exige dos professores em curso; c) falta de respeito às limitações físicas dos professores nos cursos, uma vez que estes frequentavam as aulas durante uma semana por mês e nessa semana de aulas aqueles que trabalhavam a noite eram obrigados a lecionar no mesmo turno, o que gera uma violência; d) ausência de instalações físicas adequadas; as pesquisas apontam que na semana de aula que coincidiam mais turmas estarem no espaço do universidade, os professor e cursistas tinham que procurar outro lugar ou ficar sem aula; e) ausência de convivência universitária, uma vez que foram instalados determinados Polos, excluindo os professores da vida universitária, impedindo a vida do

ambiente universitário, como os seminários, palestras, simpósios, defesas de trabalhos acadêmicos ou seja, ausentes de pesquisa e extensão comprometendo a formação.

As pesquisas também apontaram a inadequação do formato “oficina” dos estágios supervisionados, trazendo prejuízo na formação sobre a relação teoria-prática, principalmente aos professores sem formação superior, considerando a educação infantil e séries iniciais que precisam dominar a construção de instrumentos pedagógicos de apoio didático-metodológico para as aulas e a elaboração de instrumentos avaliativos, planos de aulas e de cursos e o próprio estágio curricular, que tem como objetivo promover espaços de práticas de ensino supervisionados e orientados.

Há, também, desafios historicamente colocados no campo das políticas educacionais, especialmente no campo da formação e valorização dos profissionais da educação, que precisam ser reconhecidas e tratadas com possibilidades de superação. Nestas políticas é preciso que sejam defendidas a estruturação e a regulação de um Sistema Nacional de Educação, que abarque uma gestão democrática e participativa de setores públicos e privados, com vistas a considerar a ênfase na implantação de ampla expansão de oferta de ensino público universal para todos os níveis.

Portanto, no balanço da produção do conhecimento das 15 produções *stricto sensu*, reconhecemos muitos limites e desafios a serem superados, frente às contradições apontadas pelas pesquisas. Somente, uma intencionalidade política que defenda um forte regime de cooperação/colaboração entre entes federados (articulação entre União, Estados e Municípios) em um pacto comum de interesses pelo desenvolvimento de nossa nação, poderá superar a operacionalização de políticas fragilizadas no campo da formação dos profissionais de educação, que já estão limitadas em seus próprios processos pela deficiência na implantação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Políticas Educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileira.** PUC Rio de Janeiro: Caderno de pesquisa, v.38, n. 134, maio. /ago.2008. 413-440 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

ALVES, Doralice Leite Ribeiro; SILVA, Edna Alves Pereira. **O papel das políticas públicas na promoção de uma educação básica.** Vitória da Conquista - Bahia – Brasil: v.6, n.6. 750-767p. nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7252/7035>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ALVES, Regina Menezes. **O Curso de pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política nacional de Formação de professores.** 2019, 129 p. Dissertação (Mestrado - Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA. 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2019/06/REGINA-MENEZES_ALVES.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

AMORIM, Ivonete Barreto de. **Entre casulo e asa: diálogo e movimentos dos selves de professores-estudantes no contexto da formação PARFOR.** 2013, 210p, Tese (Doutorado-Família, sociedade e contemporaneidade) - Universidade Católica do Salvador, Salvador-BA, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 maio 2019.

ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente.** 2018, 121p. Dissertação (Mestrado-Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2018. Disponível em: file:///E:/Documents/Downloads/DEFESA_-SILVANA-SOUSA-ANDRADE.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

ANFOPE. I Encontro Nacional. **Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação.** 1983. Disponível em: <http://www.Anfope.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro Documento-Final-1983.Pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ANFOPE. **Estatuto Social da Associação nacional de Formação dos profissionais da Educação.** 2012. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Estatuto-Anfope-2012.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

ANFOPE. Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE. **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Conjuntura Nacional Avanços E Retrocessos.** 2018. 65 p. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE6_3_2017Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

ANFOPE. **Documento Final:** VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte: ANFOPE, 1996, 29p. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 29 jun.2019.

ANFOPE. **Documento Final: IX Encontro Nacional.** Campinas: ANFOPE, 1998, 47p. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em 29 jun. 2019.

ANFOPE. **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no contexto dos anos 2000.** Caldas Novas – GO: ANFOPE, 2010, 52p. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%c2%ba-encontro-documental-final-2010.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

ANFOPE. Documento Final do XII Encontro Nacional: **Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior.** Brasília – Distrito Federal. Agosto 2004. Disponível em: <http://www.Anfope.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.Pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995. 32 – 40p. Disponível em: http://www.cortezeditora.com/Algumas_paginas/Adeus_ao_trabalho.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BAHIA. **Instrução Normativa 009 de 09 de maio de 2008:** Dispõe sobre a rotina específica para contratação e recontração de pessoal sob Regime Especial de Direito Administrativo – REDA Disponível em: <http://www.uneb.br/pgdp/files/2011/05/INSTRU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA.-009-DE-09-DE-MAIO-DE-2008.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. **Território de Identidades.** Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.com>. Acesso em 09 dez.2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011. 279 p.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no Capitalismo Tardio.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 189 p.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Políticas Sociais:** Fundamentos lógicos e suas circunstâncias históricas. In: GARCIA, Carla Cristina; HUNGRO, Edson Marcelo. DAMASCENO, Luciano Galvão. Estado, políticas e emancipação humana. (org.). São Paulo: Alpharrabio, 2008. 61-78 p.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** Fundamentos Históricos. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 213 p.

BORGES, Ângela. Mercado de Trabalho. In: IVO, Anete B. L. (Coord.) et al. **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social.** São Paulo: Annablume, 2013. 369-373 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** 29ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados. 2008. 88 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. MEC. **Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio 2009**. Resolução nº 2 de 26 de junho 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. CAPES. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação**. Básica. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Censo Escolar de 1999 a 2006**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Censo Escolar de 1999 a 2006**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1996**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Planalto. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. **PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR PRESENCIAL - MANUAL OPERATIVO**. Março, 2013, 18 f. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa N. 09, de 30 de junho de 2009. **Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**. Relatório de Gestão DEB 2009-2014, v. I. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. INEP. **Grammefor International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2015**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoesinternacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. INEP. **Brasil no PISA 2015: Análise e Reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_

internacionais/pisa/resultados/2015/pisa/resultados/2015completotfinalbaixo.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. CAPES. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação.** Decreto 8.752,09 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. CAPES. **Política Nacional de Formação de Profissional de Educação.** Decreto 8.752,09 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. CAPES. **Portaria Normativa nº 82**, de 17 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. IBGE. **Evolução da Divisão Política Administrativa.** Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/politico-administrativo.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. INEP. **Edital Nº 19 de 24 de maio de 2018.** Disponível em: www.capes.gov.br/imagens/stories/download/editais/25052018/edital-19-2018-SITE.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. INEP/DEB. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018.** Brasília-DF, 2018. 480p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/1476034. Acesso em: 13 out.2019.

BRASIL. INEP. **Resumo Técnico Senso da Educação básica 2018.** 70 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.2>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. INEP. **IDEB Resultados e Metas.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2367669>. Acesso em: 02 de jul. 2019.

BRASIL. INEP. **Documentos e Legislação:** Nota Técnica IDEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/documentos-e-legislacao3>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio /Base Legais.** Brasília: MEC, 1999/2002, 186 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. INEP. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019.** Todos pela Educação. Moderna. 180p. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf> Acesso em: 07 fev.2020.

BRZEZINSKI, Iria (org.); *et al.* Políticas de Formação do Magistério: **ANFOPE em Movimento**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018. 323 p.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. **Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA**. 2018, 227 p. Dissertação (Mestrado-Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/08/ELIS%C3%82NGELA-ANDRADE--MOREIRA-CARDOSO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 16ª Ed. Campinas-SP: Papirus, 2011. 344 p.

CARVALHO, Simone Santana Damasceno. **Formação de professores e prática docente na educação básica: um estudo a partir do curso de pedagogia do PARFOR/UFRB**. 2018, 193 p. Dissertação (Mestrado-Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) –Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Cruz das Almas - BA, 2018. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/152018?download=146:simone-sant-ana-damasceno-de-carvalho>. 2018. Acesso em: 20 maio 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editara Alfa - Omega, 2004. 354 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1995.

DRAIBE, Sônia. **A política Social no período FHC e o sistema de proteção social**. Tempo Social. USP/SP: v. 15, n.2, 63-101p, Nov. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200004. Acesso em 17 jun.2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4ª. ed. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2009. 1.395 p.

FREIRE, Silene de Moraes. **Estado, democracia e questão social no Brasil**. In: BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara A. P. (orgs.). Política social e democracia. 5ª Ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 151-175 p.

FREITAS, Valéria Santana de. **Política de Formação de professores da Educação Básica: A experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2016. 178 p. Dissertação (Mestrado-Educação) - Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB, Cruz das Almas/BA, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/.../13-2016?...valeria-santana...freitas>. Acesso em: 20 de maio 2019.

GENTILI, Pablo A. A. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo da educação: Visões Críticas**. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.113-177 p.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Ano 2012, 14 p. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 20 nov.2019.

HARVEY, David. **Do Fordismo à acumulação flexível.** In: HARVEY, David. *Condição pós-moderna.* 6ª Ed. SP: Loyola, 1992.135-162 p.

HARVEY, David. **Contradição 13 - Reprodução Social.** In: Harvey, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2017. 170-183 p.

HARVEY, David. **A Jornada de Trabalho.** In: HARVEY, David. **Para entender O Capital.** Livro I, São Paulo: Boitempo, 2013. 135-161p.

HORA, Genigleide Santos da. **A formação de professores em atuação na Educação Básica - Programa PROAÇÃO da UESC.** In: SOUZA, Eliseu Clementino; LEIRO Augusto Cesar Rios. (orgs). **Educação Básica e Trabalho Docente.** 2ª edição, Salvador: EDUFBA, 2012. 59-73 p.

JESUS, Marta Lícia Brito. **Quando um formato se torna regra nas políticas de formação continuada de professores do ensino Fundamental.** In: SOUZA, Eliseu Clementino; LEIRO Augusto Cesar Rios (orgs). **Educação Básica e Trabalho Docente.** 2ª edição, Salvador: EDUFBA, 2012. 137-156 p.

KOREL, Kosik. **Dialética do Concreto.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva.** In; LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: Uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico. 2018. 45-85 p.

LINHARES, Meily Assbú. **São as políticas públicas para a educação física/esportes e lazer, efetividade políticas sociais?** *Motrivivência.* Ano X, no. 11 jul.1998, p.71-81. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4987>. Acesso em 13 de jan. 2018.

LINO, Lucília Augusto. **Meta 15 do PNE: Formação dos Professores.** In: OLIVEIRA, João Ferreira de (ANPAE/org.); GOUVEIA, Andrea Barbosa (ANPED/org.); ARAUJO, Heleno (CNTE/org.). **Caderno de Debates para Avaliação das metas do Plano Nacional de Educação – PNE: 2014-2024.** Brasília: ANPAE. 2018. 54-56 p. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em:11 jul. 2019.

LOUZANO, Paula; *et al.* **Quem quer ser professor?** *Atratividade, seleção e formação docente no Brasil.* *Est. Aval. Educ.* São Paulo: v.21, n.47, 543-568p. set./dez.2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis. 12ª ed. v. I. Vozes, 2015, 116 p.

LÖVY, Michel. **Ideologias e Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997. 112 p.

LUBISCO, Nadia Maria Lienert; VIEIRA, Sonia Chagas. **Manual do Estilo Acadêmico: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5ª edição revista e revisada. Salvador-BA: EDUFBA, 2013. 145p.

MACHADO, Cristiane Brito. **A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: A implementação do PARFOR-Presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado-Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA: 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19168/1/Tese%20Cristiane%20Brito%20Machado%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professor.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MARX, Karl; ENGELS F. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – A contraposição entre as Cosmologias Materialista e Idealista**. 3ª Reimpressão, São Paulo: Martin Claret, 2010. 150 p.

MARX, Karl; ENGELS F. **Manifesto do Partido Comunista**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 151 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 107p.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 384 p.

MORICONI, Gabriela Miranda; MARCONI, Nelson. **Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?** FGV. 2008. f. s/n. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19487>. Acesso em: 10 jun.2019.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. **As condições da formação dos professores discente na Bahia**. Horizontes, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015. Disponível em:<http://132.248.9.34/hevila/HorizontesBragancaPaulista/2015/vol33/no1/3.pdf>><https://bibl.unam.mx/es/revista/horizontes-braganca-paulista/articulo/as-condicoes-de-formacao-do-professor-discente-do-parfor-na-bahia-leila-pio-mororo>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, René. **A expansão da formação de professores na Bahia: A avaliação do Parfor por universidade e municípios**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v.11, no. 20, set/dez 2015. 189-208 p. Disponível em: periodicosuesb.br/index.php/praxis/article/viewfile/5280/506. Acesso em: 13 mar. 2019.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemáticas**. In: CANDAU, Vera Maria (org.), Magistério construção cotidiana. 7ª edição, Petrópolis: Vozes, 1996. 70-90 p.

NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): O regime de Colaboração.** Campo Grande, 2017. 187 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande-Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5046626. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores:** Demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais. In: SOUZA, Eliseu Clementino; LEIRO, Augusto Cesar Rios (orgs). **Educação Básica e Trabalho Docente.** 2ª edição, Salvador: EDUFBA, 2012. 39-55 p.

OLIVEIRA, Adailda Gomes. **Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses:** alguns recortes. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro: v.22, n. 83, p. 411-442, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a07v22n83.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais:** dos princípios de organização à proposta da democratização. In: **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389_03.pdf. Acesso em: 04 abr.2019.

RAMOS, Rosaide Pereira dos Reis. O curso de formação inicial para professores em serviço da Universidade Estadual de Santa Cruz. In: LEIRO, Augusto Cesar Rios; SOUZA, Eliseu Clementino(orgs). **Educação Básica e Trabalho Docente.** 2ª edição, Salvador: EDUFBA, 2012. 93-108 p.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: Coerção revestida de consenso no “Estado de exceção”. *Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa.* Brasília/DF, v. 1 p. 2 -11 jan./jun. Ano 2019.

RIBEIRO, Doralice Leite; SILVA, Edna Alves Pereira. **O Papel das Políticas Públicas na Promoção de Uma Educação Básica de Qualidade.** Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7252/7035>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SADER, Emir. Prefácio. In: NÉSZÁROS, ISTVÀN. **A educação para além do capital.** Nova edição ampliada. São Paulo: Boitempo, 2015. 15-18 p.

SANCHES FILHO, Alvinio Oliveira. Políticas Sociais. In: IVO, Anete B. L. (Coord) et *al.* **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social.** São Paulo: Annablume, 2013. 369-373 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Métodos mistos nas análises epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em Educação Física no nordeste brasileiro (1980 – 2013). In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi. (Org.) **Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro:** O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas - São Paulo: Librum, 2017. 26 – 37 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projeto de Pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó. Argos. 2013. 153 p.

SENA, Carina de Souza Gomes. **Saberes Docentes:** a representação de professoras de matemática em formação do PARFOR. 2017. 183 p. Dissertação (Mestrado-Educação), Faculdade de Educação - Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2017/09/Carina.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico.** 24ª. Ed. Revisada e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2016. 317 p.

SIGNATES, Luiz. **Estudo sobre o conceito de mediação.** Novos Olhares, ECA-USP. No. 2, 2º. semestre 1998. Disponível em: <https://www.tjap.jus.br/portal/images/stories/documentos/Eventos/Texto---Estudo-sobre-o-conceito-de-mediacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

SILVA, Joventino dos Santos. **Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de licenciatura em ciências biológicas.** 2018, 125 p. Dissertação (Mestrado-Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2017/03/Joventino.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 15ª edição, Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 11 – 29 p.

SILVA, Gersilvania Mendes de Brito. **A formação do professor de Educação Física no contexto do PARFOR:** um estudo de caso a partir do curso de licenciatura da UEFS. 2015, 110 f. Dissertação (Mestrado - Educação), Departamento de Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana-BA, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/288/2/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gersivania%20Silva.pdf>. Acesso em 20 de maio 2019.

SILVA, Patrícia. **O desenvolvimento profissional em um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR,** 2014, 120 p. Dissertação (Mestrado-Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Jequié-BA, 2014. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2017/03/PATRICIA-SILVA.pdf>. Acesso em 19 de out. 2019.

SILVA, René. **Contradições na articulação dos entes Federados para a Implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** 2015, 125f. Dissertação (Mestrado-Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Vitória da Conquista-BA, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2016/10/Dissertacao-Rene-Silva.pdf>. Acesso em 19 MAIO 2019.

SOUZA, Itamar Silva de. **A formação de profesoeres em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – UNEB:**

Realidade, tensões e Contradições. 2014, 157 f. Dissertação (Mestrado-Humanidades) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina-BA, 2014 Disponível em: <http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-silva-de-sousa-2014.pdf>. Acesso em: 19 maio de 2019.

SOUZA, Nilcélio Sacramento. **Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de professores – PARFOR em Várzea do Poço - Jacobina – BA.** 2016. 160 p. Dissertação (Mestrado - Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jacobina-BA, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/356/1/DISSERTACAO%20FINAL>. Acesso em: 19 maio 2019.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de Formação de Professores para Educação Básica: a questão da igualdade.** UNB-Brasília. Revista Brasileira de Educação, v.19, n.58, jul-set. 2014. 629-653p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2018.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese (Doutorado) FE/UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1993.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social.** 3ª Ed. São Paulo: Cortês, 2009. 223 p.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para Formação de docentes: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – PARFOR.** 2017. 87 p. Dissertação (Mestrado-Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Cristina-19.04.17-6.pdf> . Acesso em: 20 maio 2019.

APÊNDICE A - **Quadro 20** – Localização *online* da produção do conhecimento *stricto sensu* analisada, municípios, e repositórios das IES do estado da Bahia e da CAPES.

Quadro 20 – Localização *online* da produção do conhecimento *stricto sensu* analisada, identificação de municípios e repositórios das IES do estado da Bahia e da CAPES.

MUNICÍPIOS	QUANT.	UNIV.	TIPO	TESES E DISSERTAÇÕES	REPOSITÓRIOS
Vitória da Conquista	5	UESB	D	O Curso de Pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Professores	http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2019/06/REGINA-MENEZES-ALVES.pdf
			D	Política para a formação de professor: Uma análise do Plano nacional de Formação de Professores – PARFOR	< http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Cristina-19.04.17-6.pdf >
			D	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia.	< http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2016/10/Dissertacao-Rene-Silva.pdf >.
			D	Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA	< http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2018/08/ELIS%C3%82NGELA-ANDRADE-MOREIRA-CARDOSO.pdf >
			D	Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente'	<file:///E:/Documents/Downloads/DEFESA_SILVANA-SOUSA-ANDRADE.pdf>
Jacobina	1	UNEB	D	Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea do Poço/Jacobina- BA	< http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/356/1/DISSE RTACAO%20FINAL >
Jequié	3	UESB	D	Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de licenciatura em ciências biológicas'	< http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wpcontent/uploads/2017/03/Joventino.pdf >
				Saberes Docentes: A representação de professores de Matemática em formação PARFOR.	< http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wpcontent/uploads/2017/09/Carina.pdf >

Fonte: Produções do conhecimento *stricto sensu* disponíveis em repositórios das IES do estado da Bahia e a Plataforma *online* da CAPES. Acesso em 19 maio 2019.

Legenda: T – Tese e D- Dissertação

MUNICÍPIOS	QUANT.	UNIV.	TIPO	TESES E DISSERTAÇÕES	REPOSITÓRIOS
Jequé	3	UESB	D	O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR	< http://www2.uesb.br/pg/ppgecfp/wpcontent/uploads/2017/03/PATRICIA-SILVA.pdf >
Feira de Santana	2	UEFS	D	A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação PARFOR/UNEB: Realidade, Tensões e Contradições.	< http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-silva-de-sousa-2014.pdf >
				A formação do professor de Educação Física no contexto do PARFOR: Um Estudo de Caso a partir do Curso de Licenciatura da UEFS	< http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/288/2/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gersivania%20Silva.pdf >
Salvador	1	UFBA	T	A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: A implementação do PARFOR- Presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração	< https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19168/1/Tese%20Cristiane%20Brito%20Machado%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professor.pdf >
Cruz das Almas	2	UFRB	D	Formação de professores e prática docente na educação básica: um estudo a partir do curso de pedagogia do PARFOR/UFRB	< https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/152018?download=146:simone-sant-ana-damasceno-de-carvalho >
				Política de Formação de Professores da Educação Básica: A Experiência da Universidade de Feira de Santana	< https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/.../132016?...valeria-santana...freitas >
Salvador	1	UCSal	T	ENTRE CASULO E ASA: Diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR	< ">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> (Produção não encontrada no Repositório da UCSal indicado pela autora).

Fonte: Produções do conhecimento *stricto sensu* disponíveis em repositórios das IES do estado da Bahia e a Plataforma *online* da CAPES. Acesso em 19 maio 2019.

Legenda: T – Tese e D- Dissertação

APÊNDICE B – **Quadro 21** - Características bibliométrica da produção do conhecimento *stricto sensu* das universidades pública e privada/comunitária na Bahia.

APÊNDICE B - Quadro 21 - Características bibliométrica das produções do conhecimento *stricto sensu* das universidades pública e privada/comunitária na Bahia.

CÓDIGO	TIPO	AUTOR	ÁREA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	TÍTULO	ANO DEFESA	TIPO DE PESQUISA	PPG/IES
01	D	ALVES, Regina Menezes	Educação/Pedagoga Pesquisadora, Professora da Educação Infantil e Séries Iniciais (EF) e atua na área de políticas públicas educacionais.	O Curso de Pedagogia pelo PARFOR no contexto da Política Nacional de Formação de Professores	2019	Documental e bibliográfico.	Educação /UESB Vitória Conquista
02	D	CARDOSO, Elis angela Andrade Moreira.	Educação – Pedagogia Professora UESB/PARFOR e Coord. Escola Municipal	Os impactos do PARFOR na educação do campo como política de formação para a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da UESB, em Vitória da Conquista/BA	2018	Estudo de Caso	Educação /UESB Vitória Conquista
03	D	CARVALHO, Simone Sant’Ana Damasceno	Educação Pedagogia Professora graduação – Fac. Particular	Formação de professores e prática docente na educação básica: um estudo a partir do curso de pedagogia do PARFOR/UFRB	2018	Análise documental e empírica	Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social – UFRB Cruz das Almas
04	D	ANDRADE, Silvana Sousa.	Educação – Pedagogia Professora /gestora escolar rede municipal	Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente.	2018	Análise documental e empírica	Educação/UE SB Vitória da Conquista

Fonte: Quadro das produções do conhecimento *stricto sensu* disponível na Plataforma *online* CAPE/MEC e das universidades públicas e privadas, utilizando critério cronológico decrescente. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 31 out. 2018.

Legenda: T – Tese e D – Dissertação.

CÓDIGO	TIPO	AUTOR	ÁREA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	TÍTULO	ANO DEFESA	TIPO DE PESQUISA	PPG/IES
05	D	BOAS, Maria Cristina Xavier Reis Vilas	Educação Ciências Humanas (Pedagogia e Filosofia) Professora	Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR	2017	Análise documental e empírica	Educação- /UESB Vitória Conquista
06	D	SENA, Carina de Sousa Gomes	Exatas/Educação Professora Matemática	Saberes Docentes: A representação de Professores de Matemática em formação do PARFOR.	2017	Estudo de caso	Educação Científica e Formação de Professores UESB Jequié
07	D	FREITAS, Valéria Santana de	Administração Gestora	Política de Formação de Professores da Educação Básica: A Experiência da Universidade de Feira de Santana.	2016	Estudo de Caso	Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social – UFRB Cruz das Almas
08	D	SOUSA, Nilcélio Sacramento de	Educação Ciências da Natureza/ Pedagogia Biologia Professor	Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do programa de formação de professores – PARFOR em Várzea do Poço/Jacobina- BA 2016.	2016	Estudo de caso	Educação E Diversidade Jacobina
09	D	SILVA, René.	Educação Pedagogia Professor	Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia.	2015	Análise documental e empírica	Educação/UE SB Vitória da Conquista

Fonte: Quadro das produções do conhecimento *stricto sensu* disponível na Plataforma online CAPE/MEC e das universidades públicas e privadas, utilizando critério cronológico decrescente. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 31 out. 2018. Legenda: T – Tese e D – Dissertação

CÓDIGO	TIPO	AUTOR	ÁREA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	TÍTULO	ANO DEFESA	TIPO DE PESQUISA	PPG/IES
10	D	SILVA, Gersivania Mendes de Brito.	Educação Educação Física Professora	A formação do professor de educação física no contexto do PARFOR: um estudo de caso a partir do curso de licenciatura da UEFS.	2015	Estudo de caso	Educação/UEFS Feira de Santana
11	T	MACHADO, Cristiane Brito.	Educação Pedagogia Professora	A política nacional de formação de Professores da educação básica: a implementação do PARFOR-Presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração.	2014	Análise documental e empírica	Educação UFBA/FACED
12	D	SILVA, Joventino dos Santos	Educação/Pedagogo Professor Municipal	Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de licenciatura em ciências biológicas'	2014	Documental e empírica	Educação Científica e Formação professor UEBS – Jequié
13	D	SILVA, Patrícia.	Educação Ciências Biológicas Professora	O desenvolvimento profissional de um grupo de professores participantes de um curso de licenciatura em ciências biológicas ligado ao plano nacional de formação de professores – PARFOR.	2014	Estudo de caso	Educação Científica e Formação de Professores UESB / Jequié
14	D	SOUZA, Itamar Silva de	Educação Educação Física Professor	A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica-parfor/uneb: realidade, tensões e contradições.	2014	Estudo de caso	Educação/UESB Jacobina

Fonte: Quadro das produções do conhecimento *stricto sensu* disponível na Plataforma *online* CAPE/MEC e das universidades públicas e privadas, utilizando critério cronológico decrescente. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 31 out. 2018.

Legenda: T – Tese e D – Dissertação.

CÓDIGO	TIPO	AUTOR	ÁREA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	TÍTULO	ANO DEFESA	TIPO DE PESQUISA	PPG/IES
15	T	AMORIM, Ivonete Barreto de	Educação Pedagogia Professora	ENTRE CASULO E ASA: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR	2013	Estudo de casos múltiplos	Família na Sociedade Contemporânea UCSal – SSA

Fonte: Quadro das produções do conhecimento *stricto sensu* disponível na Plataforma *online* CAPE/MEC e das universidades públicas e privadas, utilizando critério cronológico decrescente. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 31 out. 2018.

Legenda: T – Tese e D – Dissertação

APÊNDICE C - Quadro 22 - Indicadores de análise de conteúdo do marco legal para formação de professores e em especificidade do PARFOR PRESENCIAL.

APÊNDICE C - Quadro 23 - Indicadores de análise de conteúdo do marco legal para formação de professores e em especificidade do PARFOR PRESENCIAL.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
01	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Art. 206, inciso V Art. 211, § 1º Artigo 214	<p>“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”. (BRASIL, 2008, p.57)</p> <p>A União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (BRASIL, 2008, p.58)</p> <p>“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e integração das ações do poder público que conduzam a: III – melhoria da qualidade de ensino;” (BRASIL, 2008, p. 58)</p>	<p>“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 da rede públicas”. (BRASIL, 2008, p. 57).</p> <p>No § 1º “A União organizará o sistema de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 2008, p. 58)</p> <p>“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e integração das ações do poder público que conduzam a: III – melhoria da qualidade de ensino”. (BRASIL, 2008, p. 58)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
02	Lei 9394 (LDB) de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996)	Art. 8º Art. 9º Art. 61, Incisos I, II, III, § Único: Incisos I, II,	“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. (f.5) “A União incumbir-se-á de:”(f.5) O § Único, do art. 61, da LDB/96 “A formação dos profissionais da educação para o exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.” (f. 39)	§ 1º “Caberá à União 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”. (f. 5) “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;” (f. 5) Art. 61: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II- 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; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.” (f. 38) § Único: “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
		<p>Art. 62: § 1º, § 3º, § 4º, § 5º § 8º</p> <p>62 – B, § 1º, § 2º, § 3º (BRASIL, 1996)</p>	<p>Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (f. 39)</p> <p>§ 5º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão 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, nas instituições de educação superior.” (f.40)</p>	<p>II - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.” (f. 39)</p> <p>No art. 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (f. 40)</p> <p>No § 3º: “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (f. 40)</p> <p>No § 4º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.” (f. 40)</p> <p>No § 8º : “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (f. 40)</p> <p>No art.62-B: “O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.” (f. 40)</p> <p>§ 1º “Terão direito de pleitear o acesso previsto no <i>caput</i> deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
				exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.”(f. 40) § 2º: “As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos”. (f. 40) § 3º : “Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.” (f.40)
03	Lei 10.172/2001 PNE (2001-2011)	10. Formação dos professores e valorização do magistério 10.1 - diagnóstico		A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (...) (BRASIL, 2001, f.61)
04	Decreto 6.755 de 29 de Janeiro de 2009 Institui	Art. 2º: Incisos I, II, III IV, VII, V, VI,VII, VII, IX		Art. 2º: “São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistérioda Educação Básica”: “I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas”;

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
04	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. (BRASIL, 2009)	Art.3º: incisos I, IV, V, VI.		<p>II - 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 inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;</p> <p>III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;</p> <p>VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;</p> <p>IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
05	Portaria Normativa nºs 09, de 30 de junho de 2009: Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009)	Art. 1º: § 1º; §2º Art.2º: Incisos I, II, alíneas a, c, e		<p>No art. 1º: “Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica”. (f.01)</p> <p>§ 1º: “As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básico”. (f. 01)</p> <p>§2º: “A participação das Instituições Públicas de Educação Superior será formalizada por intermédio de Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstos para os anos de 2009 a 2011” (f. 01)</p> <p>No art. 2º: “O atendimento as necessidade de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
		Art. 4º: §1º, §2º, §3º, §4º:		<p>Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art.4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de:</p> <p>I-ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciaturas e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;</p> <p>II- fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e á oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei 11.502, de julho de 2007.</p> <p>a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviços;</p> <p>c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no <i>caput</i> desde inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhadas nos respectivos termos de Adesão, descritas no art. 2º, § 2º cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;</p> <p>e) “bolsas de iniciação à docência do programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.” (f.02)</p> <p>Art. 4º: “O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado “Plataforma Paulo Freire” com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
		<p>Art. 5º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (BRASIL, 2009)</p>		<p>voltados para profissionais do magistério das redes públicas da Educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.” (f.02)</p> <p>§1º: “Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua pré-inscrição por meio da “Plataforma Paulo Freire” indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado.” (f.02)</p> <p>§2º: “As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da “Plataforma Paulo Freire” e validar aquelas que correspondem às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado.” (f.02)</p> <p>§3º: “Concluído o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições validadas serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.” (f.02)</p> <p>§4º: “Na hipótese das inscrições validadas superarem o montante de vagas disponíveis em cada curso, as IPES poderão definir critérios internos de seleção, inclusive mediante sorteio”. (f.03)</p> <p>Art. 5º: “As despesas decorrentes da implementação das ações e programas estarão consignadas nas dotações orçamentárias anuais do Ministério da Educação, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.” (f. 03)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
06	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. (BRASIL, 2009)	Art. 1º Art. 2º: incisos I,II, III, IV, V, VI, VII, VIII,IX		Art. 1º: “Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (f. 01) Art. 2º: “São atribuições dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, no âmbito de suas respectivas unidades federativas”: “I – elaborar os planos estratégicos de que trata o §1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009”; (f. 01) “II- articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum”;(f.01) “III – coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;” (f.01) “IV - propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos”; “V- Subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada” (f.01) “

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
		<p>Art. 3º: § 3º</p> <p>Art. 4º, da Portaria Nº 883 de 16 de Setembro de 2009. (BRASIL, 2009).</p>		<p>VI- dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”;(f. 01)</p> <p>“VII - propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programa de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;” (f.02)</p> <p>“VIII- zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;” (f. 02)</p> <p>“IX - Acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica”.(f. 02)</p> <p>Art. 3º: “Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio á formação Docente serão constituídos nos termos do Art.4º, §1º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com as representações ali previstas.” (f.02)</p> <p>§ 3º:</p> <p>“Os Fóruns deverão elaborar suas normas internas de funcionamento no prazo máximo de 90(noventa) dias, a contar da sua instalação, as quais deverão ser encaminhadas ao MEC, para registro e verificação de sua adequação às diretrizes nacionais estabelecidas por esta portaria”. (f.02)</p> <p>Art. 4º: “Os Estados que tenham aderido ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, de que trata a Portaria MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, deverão instalar seus Fóruns no prazo máximo de 15(quinze) dias a contar da publicação desta Portaria, por convocação do Secretário de Estado da Educação aos demais membros com assento garantido, relacionados no § 1º do art. 4º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.” (f. 02)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
07	Decreto 7.415 de 30 de Dezembro de 2010 Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público-Profuncionário, e dá outras providências. (BRASIL, 2010)	Art. 2º incisos II, III, VI Art. 3º, incisos I, II, III (BRASIL, 2010)		Art. 2º: “São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”(f.01) “II- colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;”(f.01) “III - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de profissionais ofertados pelas instituições formadoras”; (f.01) “VI - valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação inicial e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;” (f. 01) Art. 3º: “São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:” (f.01) I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; III - promover a valorização do profissional da educação básica, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;” (f.02)
08	PNE (2014-2024) instituída pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Art. 2º, Inciso IX	Estratégias: 1.8;	Art. 2º: “São diretrizes do PN: IV - melhoria da qualidade da educação; IX - valorização dos (as) profissionais da educação.” (f. 02) O Art. 7º: “ A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.” (f. 03) “Nas estratégias:” (f. 05) “(1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;” (f.05)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
	Art. 1º é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)	Estratégias: 1.8; Estratégias: 7.34; Estratégias: 12.4 Meta 15 Estratégias: 15.1; 15.4; 15.9 (BRASIL, 2014).		“(1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;” (f.05) “(7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;” (f. 15) “(12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;” (f. 19) “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todo o professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. 15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; 15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; 15.9) 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;” (f. 22-23)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
09	Decreto 8.752 de 9 de Maio de 2016 Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. (BRASIL, 2016).	Art. 1º: § Único; Art.2º: incisos IV, VIII, IX Art.3º, incisos I, V, VIII		Art. 1º: “ Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (f. 01) §Único: “ Para fins desde Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.” (F. 01) “Art. 2º: Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: “IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada”; (f. 02) “VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar”; (f. 02) “IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”; (f. 02)

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
09		<p>Art.3º, incisos I, V, VIII</p> <p>Art. 4º</p> <p>Art. 7º incisos I, II, III, §Único</p>	<p>“VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica.” (f.03)</p>	<p>Art. 3º: “ São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:</p> <p>I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>V- apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;”(f. 03)</p> <p>Art. 4º: “ A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares.” (f. 03)</p> <p>Art. 7º: “ Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:</p> <p>I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;</p> <p>II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e</p> <p>III- manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.” (f. 04)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
09		<p>Art. 8º, inciso IV</p> <p>Art. 9º inciso III</p>		<p>“§Único”: “ Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.(f. 04-05)</p> <p>8º: “ O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais deverá: IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.” (f. 05)</p> <p>Art. 9º: “Os planos estratégicos a que se refere o inciso I do <i>caput</i> do art. 7º serão quadrienais, com revisões anuais, e deverão contemplar: I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional; II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e III- atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.” (f. 05)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

Código	Marco legal	O que foi destacado para a pesquisa	O que propõe para a formação de professores	O que propõe para a formação de professores no PARFOR PRESENCIAL
10		<p>Art.13</p> <p>Art.18 (BRASIL, 2016</p> <p>Artigo 27, inciso VII,</p> <p>Art. 34, incisos I, II, III, (BRASIL, 2017)</p>		<p>Art. 13: “Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.” (f. 07)</p> <p>Art. 18: “O Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.” (f.08)</p> <p>§ Único</p> <p>Art. 27: “Os recursos de custeio repassados no âmbito do programa são destinados a atender os seguintes tipos de despesas:</p> <p>VII - Exclusivamente para as entidades privadas sem fins lucrativos, é permitida a destinação do percentual de até 15% para despesas administrativas, conforme parágrafo único do art. 38, §1º, inciso II da Portaria interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016.” (f. 05)Art. 34:“ O montante de recursos de custeio do Parfor será calculado com base no número de turmas especiais em andamento, da seguinte forma:</p> <p>I - Para turmas que funcionem nas dependências da IES ou de seus campi o valor de R\$ 30.000,00 (Trinta mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 15.000,00 (Quinze mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial do PARFOR;</p> <p>II - Para turmas que funcionem distantes até 300 km da sede ou de seus campi, será repassado o valor de R\$ 35.000,00 (Trinta e cinco mil reais) por turma, por ano – ou de R\$ 17.500,00 (dezessete mil e quinhentos reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial Parfor. Para efeito deste cálculo, a referência será o campus da IES mais próximo da localidade do funcionamento da turma;</p> <p>III - Para turmas implantadas em localidades cujo deslocamento ocorra, exclusivamente, por via fluvial e taxi aéreo, poderá se concedido adicional no valor de R\$ 10.000,00 (Dez mil reais) por turma, por ano – ou R\$ 5.000,00 (Cinco mil reais) por semestre, dependendo do início/término das atividades da turma especial. As turmas implantadas nessas localidades deverão ser indicadas no Plano de Trabalho.” (f. 07)</p>

Fonte: Dados sistematizados pela própria pesquisadora.

ANEXO A - Marco regulatório do PARFOR PRESENCIAL *(pendrive)*

ANEXO B – Manual Operativo do PARFOR PRESENCIAL *(pendrive)*

ANEXO C – Marco Legal *(pendrive)*