



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB): UM CALEIDOSCÓPIO DE OLHARES

Tatiana Polliana Pinto de Lima - UFRB

Neilton da Silva - UFRB

Rosana Cardoso Barreto Almassy - UFRB

Alexandre Américo Almassy Junior - UFRB

RESUMO

Este artigo visa avaliar o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) sob a ótica dos coordenadores, professores-formadores e professores-cursistas dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Pedagogia vinculados ao PARFOR desta universidade. Para obtenção dos dados desta pesquisa foram utilizados questionários estruturados aplicados a seis coordenadores (dois ex-coordenadores institucionais do Programa na universidade, o coordenador institucional na atualidade, e os três coordenadores dos cursos em andamento); vinte e sete professores-formadores (docentes) e cento e cinquenta e um professores-cursistas (discente) sendo um estudo de caso de cunho avaliativo. Trata-se de um recorte da pesquisa de abordagem mista (quanti e qualitativa) realizada no ano de 2012. Percebeu-se que apesar de todos os problemas que acompanham uma formação em serviço tais como conciliação entre os estudos e as 40 horas de jornada de trabalho na escola, o PARFOR/UFRB tem contribuído para que mudanças ocorram no interior da escola pública e para que a formação de professores seja repensada.

Palavras-chave: Formação de professores. Universidade e educação básica. Política educacional.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é testemunha ocular de que a questão da formação docente sempre teve lugar cativo na sua agenda de debate. No entanto, as políticas públicas destinadas a esta pauta, oscilam, em entendimentos, em intenções e em ações verdadeiramente justas para a qualificação de propostas de formação que arrematem os problemas existentes na educação.

A experiência brasileira sobre as políticas de formação docente é marcada por períodos de avanços e retrocessos. São indícios de que o tema nunca perde seu lugar e, vale dizer, quase sempre aparece atrelado a tão propalada qualidade do ensino. Mas será que essa qualidade estaria diretamente ligada à formação docente? Com isso, chamamos a atenção dos desavisados que aspectos estruturantes e conjunturais precisam ser apresentados ao debate, a fim de que a culpa pelo insucesso dos sistemas de ensino, pelo fracasso escolar, pelas dificuldades de aprendizagem do alunado, não fique a cargo, apenas dos professores.

A educação tem sido foro de intensas discussões em todo o mundo no que pesa os seus papéis e finalidades. Os debates perpassam pela reestruturação das leis da educação, investimentos da máquina pública destinados a seu propósito, melhoria da qualidade e acesso em todos os níveis e modalidades de ensino e pela valorização e qualificação dos profissionais da educação em todas as regiões do país.

Adentrando ao campo das políticas educacionais, não se tem dúvidas de que vivemos em um tempo de (trans) formações urgentes, tanto do ponto de vista da necessidade de políticas eficazes para a educação, quanto de pesquisas que analisem criteriosamente os impactos delas resultantes, o que já vem acontecendo nas últimas décadas, em franca expansão, em face das investigações e publicações consistentes realizadas por pesquisadores de universidades e institutos de pesquisas brasileiros e estrangeiros (MAINARDES, 2009).

No Brasil, as políticas educacionais sempre sofreram as influências dos organismos internacionais, principalmente nos anos de 1990, época em que se deu a importante reforma do Aparelho Ideológico do Estado, cujas marcas foram a privatização, terceirização e publicização de serviços e, por sua vez, a delegação da responsabilidade do Estado aos diversos organismos da sociedade civil (MONTAÑO, 2005). A incorporação dos projetos da agenda neoliberal na Reforma do Estado contribuiu para que este se tornasse mínimo para o povo, justificando assim, o seu esvaziamento e aprofundamento da crise social.

As políticas educacionais possuem destinos previsíveis na agenda da sociedade brasileira e são produtos de discussões de longa data. Seus desdobramentos quase sempre desembocam na questão do trabalho docente, uma vez que as mudanças operadas impactam diretamente sobre o seu ofício, não obstante, se corporificam em exigências e demandas, muitas vezes caudalosas, deixando professores, e demais profissionais que atuam direta e indiretamente na educação, em situação de impotência, face as metas muitas vezes exageradas e impossíveis de serem alcançadas dentro dos prazos exíguos estabelecidos pelos organismos deliberadores sobre a educação.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Neste sentido, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) constitui-se em uma política pública voltada para a formação de professores da Educação Básica visando garantir a formação inicial em exercício nas redes de ensino das esferas municipais e estaduais de ensino, que atuam nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, de maneira a atender as exigências formativas expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), por meio da oferta de turmas de licenciaturas especiais (1ª e 2ª licenciaturas e cursos de formação pedagógica) das mais diversas áreas do saber científico, no seio das entidades formadoras denominadas universidades e institutos de educação superior do Brasil.

O objetivo maior deste trabalho foi analisar a experiência dos cursos em andamento do PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com vistas a traçar um perfil acerca das percepções dos diferentes atores envolvidos com o Programa. Tal perfil deverá balizar ajustes ou reformulações nos projetos pedagógicos dos cursos além de auxiliar na definição de regulamentos e avaliações que venham a ser necessárias. As seguintes questões norteadoras fundamentaram a investigação:

1. Como o Programa tem possibilitado a formação de um docente comprometido com a qualidade da Educação Básica?
2. A articulação entre a teoria e a prática tem sido assegurada ao longo do curso?
3. A interdisciplinaridade tem sido contemplada ao longo do curso?
4. As metodologias e as avaliações têm sido diversificadas e de caráter crítico-reflexivas?

Desta forma deseja-se com esta pesquisa explorar o PARFOR, suas peculiaridades, suas lacunas a partir do caso da UFRB, caracterizando esta investigação como um estudo de caso de cunho avaliativo. Stenhouse (*apud* BASSEY, 2003, p. 27-28) afirma que:

No estudo de caso avaliativo um único caso ou um conjunto de casos é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições.

Trata-se de um recorte de pesquisa de abordagem mista (quanti-qualitativa) realizada no ano de 2012 com professores-formadores, coordenadores e professores-cursistas dos três cursos vinculados ao PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Nas próximas seções apresentar-se-á: a identificação do programa; as características do Programa na UFRB com base nos dados coletados, provenientes de um questionário aplicado a seis coordenadores (dois ex-coordenadores institucionais do programa na universidade, o coordenador institucional na atualidade, e os três coordenadores dos cursos em andamento); vinte e sete professores-formadores (docentes) e cento e cinquenta e um professores-cursistas (discente), objetivando realizar uma avaliação dos cursos do PARFOR/



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

UFRB a fim de viabilizar ajustes nos planos pedagógicos dos cursos de modo a atender as diretrizes estipuladas para o referido Programa.

1. POLÍTICA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Inegavelmente, a valorização dos professores passa pelo respeito para com a sua formação. E essa valorização está expressa nas bases legais que orientam e regulam a educação no país, bem como apontam os responsáveis pelo provimento dessa formação, com vistas à atenção aos profissionais do ensino que desempenham uma atividade de valor, para a qual precisam que sua formação seja sólida. O reconhecimento dessa valorização está ratificado na Constituição Federal de 1988, no seu art. 206, inciso V e, apoiada nesse documento maior, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual também advoga por esta valorização.

De acordo com a LDBEN nº. 9.394/96, Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, especialmente nos Art. 61, 62 e 67, se pode observar os aspectos que estão preconizados para a formação inicial e a continuada. Os aspectos pontuados nos artigos mencionados versam sobre os seguintes: a necessidade da formação de professor garantir a relação teoria-prática, exigência da formação em nível de graduação (licenciatura) para os professores da educação básica, importância da formação contínua em exercício nos diferentes níveis e modalidades de ensino, promoção da valorização dos profissionais da educação no que diz respeito aos estatutos e planos de carreira voltados ao magistério, além de outras exigências necessárias a atuação profissional no campo da docência.

O PARFOR é um programa implantado pelo Ministério da Educação - MEC do Governo Federal Brasileiro no início de 2009 a partir do Decreto 6.755, executado e acompanhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja operacionalização se dá por via do sistema de colaboração estabelecida entre as Secretarias de Educação das esferas federal, estadual e municipal, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com o intermédio dos Fóruns de Formação de Professores (FORPROF), instituídos nas regiões do país, com o apoio do MEC/CAPES.

Em razão da crescente demanda educacional e a perseguição de níveis qualitativos para o ensino, o MEC, através da Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, altera a estrutura da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que passa a assumir a coordenação, além das demandas processuais da pós-graduação para o desenvolvimento científico e tecnológico, a estruturação do sistema nacional de formação de professores, assessorando MEC na construção de políticas e atividades de suporte para formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme apontam Gatti, Barretto e André (2011) em seus estudos.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Ao reiterar que a formação deva ser destinada exclusivamente para professores em exercício, é oportuno registrar, segundo a CAPES que os cursos e critérios dispensados são os seguintes:

- I. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- II. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial;
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Os documentos que regem atualmente o PARFOR no Brasil são os seguintes:

- Parecer CNE/ CP no. 08/2008 que versa sobre as diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

- Resolução no. 01 de 11 de fevereiro de 2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de ensino superior.¹

- Resolução/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/ CD no. 44 de 14 de agosto de 2009 que estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

- Decreto no. 6755 de 29 de janeiro de 2009 que 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.

- Portaria Normativa no. 09, de 30 de junho de 2009 que institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

- Resolução FNDE no. 48 de 4 de setembro de 2009 que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de

¹ Esta resolução já foi modificada permitindo que instituições de ensino superior sem fins lucrativos ofertem cursos pelo PARFOR.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a serem pagas pelo FNDE.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), entre as dificuldades encontradas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas atualmente como inerentes à atividade docente. Destaca ainda que quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia globalizada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. A esse cenário podemos ainda adicionar a carência de profissionais que lecionam na Educação Básica, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Diante deste contexto, a educação tem sido hoje uma das prioridades do governo federal. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PDE) juntamente com os Planos de Ações Articuladas (PAR) dos municípios têm desenvolvido ações e metodologias visando assegurar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para todos os professores que atuam na educação básica. Assim, a partir de 2007, com a adesão ao PDE, os Estados e municípios elaboraram seus PAR a partir de suas prioridades e necessidades.

2. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A UFRB apresenta estrutura multicampi e oferece atualmente 29 cursos de graduação nos diversos centros acadêmicos localizados em importantes cidades da região, como o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) em Cruz das Almas; o Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; o Centro de Artes, Humanidades e Letras, em Cachoeira (CAHL) e o Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus. A UFRB possui como uma de suas metas a formação de profissionais que atendam às necessidades da sociedade. Neste sentido, uma das formas de cumprir com esta finalidade é o oferecimento de uma formação profissional de qualidade no âmbito técnico e educacional. Levando em consideração a realidade da região do Recôncavo, quanto à insuficiência de professores habilitados para atuarem na Educação Básica, a UFRB oferece o curso regular de primeira licenciatura em Ciências da Natureza, Matemática e Pedagogia para professores da rede pública sem formação adequada à Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Os cursos do PARFOR estão integrados ao CFP da UFRB e tiveram seus projetos pedagógicos elaborados



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

A UFRB aderiu ao Plano em 2009 quando iniciou a oferta de vagas (Tabela 1) aos professores da educação básica no Curso de Licenciatura em Matemática. Em 2010 iniciou-se o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e no ano seguinte o curso de Licenciatura em Pedagogia. Quanto ao número de turmas existem respectivamente três no curso de Matemática, duas no curso de Ciências da Natureza e três no curso de Pedagogia. Destas, duas já integralizaram o currículo no curso de Matemática, e uma em Ciências. Ressalta-se que as duas primeiras turmas do curso de Ciências da Natureza foram fundidas em uma em virtude da alta taxa de evasão que acometeu este curso quando do seu início.

Todos os cursos são presenciais com 20% de sua carga horária sendo ministrada através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), através da Plataforma Moodle. Para sua integralização os professores-cursistas precisam cumprir 2.278 horas de componentes curriculares obrigatórios, 408 horas de estágio, 204 horas de atividades complementares no curso de Matemática. Já no curso de Ciências da Natureza a obrigatoriedade dos componentes curriculares contempla 2210 horas, 408 horas de estágio, 200 horas de atividades complementares. Em Pedagogia temos 2516 horas de componentes curriculares obrigatórios, 300 horas de estágio, 100 horas de atividades complementares.

Para o seu funcionamento no ano de 2012, o PARFOR/ UFRB recebeu recursos da CAPES na ordem de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) e os professores-cursistas que são concursados pelo estado da Bahia receberam o equivalente à R\$ 52.000,00 (cinquenta e dois mil reais) como bolsa auxílio na ajuda de deslocamento, compra de livros, entre outros. Também pode-se incluir neste custo as bolsas pagas diretamente pelo FNDE aos professores-formadores.

Tabela 1: Numero de alunos matriculados nos cursos do PARFOR/ UFRB em 2009 e 2012 e relação com a rede de ensino na qual atuam como docentes:

Cursos	Número de alunos matriculados em 2009	Número de alunos matriculados em 2012	Número de alunos por rede de ensino (2012)	
			Municípios	Estado
			Licenciatura em Matemática – Turma 01	31
Licenciatura em Matemática Matemática – Turma 02	41	23	23	00
Licenciatura em Matemática Matemática – Turma 03	34	26	22	04
Licenciatura em Matemática	48	34	34	00



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Anos 2009- 2012				
Pedagogia – Turma 01				
Licenciatura em Matemática Pedagogia – Turma 02	48	39	39	00
Licenciatura em Matemática Pedagogia – Turma 03	31	24	24	00
Licenciatura em Matemática Ciências da Natureza – Turma 01 e 02	48 48	20	19	01
Licenciatura em Matemática Ciências da Natureza – Turma 03	32	25	20	05

Fonte: autoria própria

No que se refere aos professores-formadores (docentes), no período de 2009 a 2012 do PARFOR/UFRB a maioria (74%) apresentava vínculo empregatício com a própria instituição.

Segundo Mororó (2012, p. 3)

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC três meses após a promulgação do Decreto 6.755, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e as universidades públicas, prevê organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país até o ano de 2014, tendo como meta alcançar os 600 mil professores das redes públicas que não têm formação adequada. Conta com a previsão de uma verba de um bilhão de reais por ano e as universidades formadoras também receberão uma injeção extra de recursos na ordem de 700 milhões até 2011, e 1,9 bilhão até 2014. O Plano envolveu 76 instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, comunitárias e confessionais) nos 21 estados brasileiros que aderiram à etapa de formação inicial.

Neste sentido há um volume de recursos consideráveis envolvidos neste plano objetivando reconhecer a formação de professores no Brasil como sendo de caráter público e como parte das políticas públicas. Ao priorizar igualmente as instituições de ensino superior públicas como espaços de formação,

... permite que, a partir de seu princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e de sua histórica trajetória de formação de professores, garanta aos cursos de formação dos profissionais do magistério a qualidade necessária a partir da articulação teoria e prática fundada nos conhecimentos científicos e didáticos. (MORORÓ, 2012, p. 2)



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Contudo, qual é a visão dos diversos sujeitos envolvidos neste Programa Nacional de Formação?

Ao serem indagados sobre se o Projeto Pedagógico do Curso possibilitaria a formação de um docente comprometido com a qualidade da educação básica, 83% dos coordenadores responderam que concordam totalmente o que demonstra acordo com a resposta dos professores-cursistas que ao se verem diante da pergunta sobre se o curso que faziam estava colaborando para as mudanças qualitativas em seu trabalho na educação básica 80% afirmaram concordar totalmente e 19% concordaram parcialmente. Na visão dos professores-formadores este índice ficou em 63% que concordam totalmente e 37% que concordam parcialmente.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática ao serem indagados sobre se os cursos do PARFOR da UFRB tem assegurado a articulação entre a teoria e a prática, no processo de formação docente, os seguintes resultados foram obtidos: 50% dos coordenadores afirmam que concordam plenamente e 50% que concordam parcialmente; entre os professores-cursistas 58% concordam totalmente e 36% concordam parcialmente; para os professores-formadores 70% concordam totalmente e 26% concordam parcialmente. Dentre os professores-cursistas 96% concordam que os conteúdos teóricos trabalhados têm contribuído para a prática docente na educação básica.

No quesito interdisciplinaridade 48% dos cursistas concordam completamente de que esta tem sido assegurada durante o curso. Por outro lado, 36% concordam parcialmente. Dentre os coordenadores este índice está dividido em partes iguais (50% a 50%) e dentre os professores-formadores temos um índice de 22% que concordam integralmente e 52% que concordam parcialmente.

No que se refere à articulação entre o cotidiano escolar, os diferentes saberes e a experiência docente, 74% dos professores-formadores entendem que esta ocorre de forma integral, contra 19% que acreditam que esta ocorre parcialmente. Dentre os coordenadores, 33% concordam integralmente que estas relações existam e 67% concordam somente parcialmente. Dentre os professores-cursistas 49% concordam integralmente que o curso que eles fazem tem conseguido realizar esta articulação e 42% concordam parcialmente. O que é reiterado quando indagados sobre se o curso está articulado com a escola básica e se procura responder às características culturais e sociais regionais. 85% dos cursistas concordam que esta articulação existe, o que é confirmado dentre os professores-formadores (96% concordam que esta existe de fato).

Outro dado interessante é a consideração que os cursistas fazem acerca da necessidade por ensino superior onde 93% dos participantes da pesquisa acreditam que o curso atendeu às suas expectativas por formação inicial. Estes cursistas afirmam que o curso tem colaborado para a ressignificação de sua identidade docente e para a valorização profissional. Segundo os coordenadores os cursos foram pensados para atender às necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial de profissionais do magistério.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

No que tange aos aspectos metodológicos e avaliativos 66% dos coordenadores afirmaram que os formadores têm utilizado metodologias inovadoras, 100% dos professores-formadores afirmam procurar diversificar suas metodologias o que é confirmado pelos cursistas já que 94% dos mesmos consideram o curso que fazem como sendo de qualidade.

Quanto às avaliações 93% dos professores-formadores consideram que têm utilizado instrumentos avaliativos diversificados, dentre os coordenadores esta percepção é confirmada para 84% destes.

A partir destes dados podemos pressupor que no caso do PARFOR/ UFRB

a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos de ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de *mobilização* de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de *produção* desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de *comunicação* e de *transmissão* desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. (TARDIF, 2011, p. 288)

Assim, apesar de todos os problemas que acompanham uma formação em serviço tais como conciliação entre os estudos e às 40 horas de jornada de trabalho na escola, o PARFOR/ UFRB tem contribuído para que mudanças ocorram no interior da escola pública e para que a formação de professores seja repensada. Não mais tem lugar somente o debate teórico, mas há uma disponibilidade em entender e mobilizar uma série de saberes nesta formação, nesta jornada, entendendo que o professor da educação básica é um ator ativo neste processo. Apesar disto, os Projetos Pedagógicos ainda foram concebidos meramente pela Universidade, sem a participação dos professores da educação básica.

Mas, ainda com todas as ambiguidades presentes os cursos de licenciatura do PARFOR/ UFRB na visão de professores-formadores, coordenadores e professores-cursistas têm procurado romper com três concepções históricas que se fazem presentes na formação de professores:

1 – Que o professor da educação básica não tem nada a dizer sobre a sua formação.

“É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.” (TARDIF, 2011, p. 240)



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

2 – Reduzir ou extinguir a predominância de conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais.

“É estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.” (TARDIF, 2011, p. 241)

3 – Romper com a organização da lógica disciplinar. Para isto tem-se o Projeto Integrado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/ UFRB, alvo de debate em outro momento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no exposto acima é possível evidenciar que o sucesso dessa política educacional para formação docente depende notadamente da assunção da responsabilidade de cada ente federado envolvido na operacionalização de ações qualificadas do programa. Desse modo, quando o decoro e a ética desejável por parte de cada órgão não acontece, as entidades formadoras poderão ter problemas para o desempenho de seus papéis. Um exemplo salutar é o processo de validação dos pretensos cursistas que realizarão o curso de licenciatura, após serem submetidos ao processo seletivo instituído pela entidade formadora, já que tal procedimento cabe tão somente as Secretarias de Educação na figura de seus representantes.

Como a própria CAPES estabelece, para realizar um curso de primeira ou de segunda licenciatura o cursista-professor precisa estar em efetivo exercício de sala de aula e, respectivamente, não ter formação superior e atuar na área do curso que escolheu realizar pelo PARFOR e/ou possuir uma graduação em área diferente da que atua. São estes os critérios básicos que justificam a realização do curso, os quais deveriam pautar o processo de validação dos secretários de educação.

Pela experiência e a compreensão sobre o Programa PARFOR, os critérios supracitados não poderiam ser desconsiderados, porém, outros critérios, alheios a nossa compreensão, vem sendo adotados e, por sua vez, causando certos entraves para a exequibilidade da política, haja vista que vários cursistas apresentam dificuldades de aprendizagem durante o curso devido a uma série de fatores, entre eles a falta de aderência ao curso, que poderia ser prevista no próprio processo de validação procedido pelos entes federados autorizados a deliberarem sobre essa questão.

Acredita-se que se os cursistas estivessem inseridos no contexto da docência, ministrando conteúdos circunscritos à área de formação em nível de graduação de sua escolha – e validado pelos secretários de educação – suas dificuldades seriam menores e sua aderência estaria justificada, pois a formação serviria para balizar e ampliar o arcabouço de saberes construídos pelos cursistas através do autodidatismo decorrente da busca do conhecimento



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

para socializar com os seus alunos, o que é diferente quando o cursista não tem nenhum tipo de conhecimento sobre as bases conceituais, científicas e pedagógicas de uma determinada área do saber, podendo ter certos problemas de assimilação no processo de construção de saberes inerentes a esse novo campo em sua perspectiva.

Face aos argumentos expostos tem-se vivenciado esses dilemas nos cursos de Licenciatura do PARFOR-UFRB, ao observarmos que vários cursistas têm apresentado muitas dificuldades, por uma série de motivos, entre eles por terem sido validados para um curso que não apresentam aderência, já que não se enquadram dentro do perfil estabelecido pelo Programa. Cabe ressaltar que os equívocos do processo de validação acabam por refletir até mesmo no estágio supervisionado, dado que no momento dessa prática, os cursistas que poderiam realizá-la na própria rede escolar precisa se ausentar da escola de lotação pela segunda vez, tendo em vista que já o faz por ocasião das semanas presenciais.

O argumento acima pode ser explicado porque diversos cursistas estão imensos na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, outros sequer estão na sala de aula; e o egresso do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática deverá atuar nos anos finais daquele nível de ensino, o que se observa uma incompatibilidade entre o propagado pelo programa PARFOR e as ações efetivadas pelos responsáveis pela validação. Neste sentido, observa-se que principalmente para o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza grande parte dos alunos egressos terão sua formação inicial voltada para uma área do saber diferente daquela onde atuam. Isso inviabiliza a aplicação do objetivo real do PARFOR enquanto política educacional para atender a demanda estipulada pela LDBEN/96.

Por esse e outros motivos os resultados das avaliações realizadas, sobretudo, na última década deste novo século têm interferido no processo urgente de melhoria da qualidade na educação em geral, especialmente na educação básica. E suas repercussões têm rebatimentos “nos currículos, na formação docente e na própria avaliação do desempenho dos professores, concebida, sobretudo, em função dos resultados de rendimento dos alunos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 40).

Se por um lado se efetivam as exigências ao trabalho docente, por outro lado, infelizmente a qualidade e seriedade na execução das políticas destinadas a formação não se fazem na mesma intensidade, especialmente porque as exigências pensadas algumas vezes não correspondem às necessidades dos trabalhadores da educação, por terem sido pensadas sem consultá-los no ato da elaboração das políticas de formação, tornando-se frágeis em termos de princípios e das bases que as alicerçam.

4. REFERÊNCIAS

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.27.894, 23 dez. 1996.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Coord.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, MEC, 2011. 297 p.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos** – Volume 9 n° 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORORÓ, L. P. A Formação de Professores em Serviço: o PARFOR na Bahia. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.