

As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia

Leila Pio Mororó*
 Maria Elizabete Souza Couto**

Resumo

Este artigo discute a relação entre a formação em serviço e as condições de formação dos professores-discentes dos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Baseia-se em resultados de pesquisa cujo objetivo foi o de avaliar a implantação e o desenvolvimento do PARFOR na Bahia. A pesquisa utilizou instrumentos de coleta de dados como a análise dos documentos produzidos nas diversas instâncias responsáveis pela estruturação da política estadual de formação de professores e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores institucionais do PARFOR nas instituições públicas de ensino superior - IPES. Dentre os resultados destacam-se a ausência de uma política de formação que se efetive a partir do regime de colaboração entre os entes federados (como propõe a legislação pertinente), recaindo totalmente sobre os professores o ônus de sua formação; e há no interior das IPES uma dualidade de modelos de formação.

Palavras-chave: PARFOR; política de formação de professores; formação em serviço; trabalho docente.

Conditions of formation of “PARFOR's” teacher-student in Bahia

Abstract

This article discusses the relationship between in-service training and the training of teachers-students of the courses of the National Plan for Teacher Education - PARFOR. It is based on research results whose aim was to evaluate the implementation and development of PARFOR in Bahia. The research used the data collection instruments and the analysis of the documents produced in the various instances responsible for structuring the state policy of teacher training and conducting semi-structured interviews with institutional coordinators PARFOR in public higher education institutions - IPES. Among the results is highlighted the absence of a training policy which becomes effective from the regime of collaboration among federal agencies (as is proposed in the relevant legislation), totally falling upon teachers the burden of his training, and what's inside IPES of a duality of training models.

Key-Words: PARFOR; teacher training policy; in-service training; teaching.

Introdução

Após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, quando a formação de professores, em nível superior, passou a ser considerada necessária para o exercício da função docente e se tornou praticamente obrigatória, sobretudo para os docentes das redes públicas de ensino da educação básica, a reforma na formação de professores veio se instalando gradativamente, ocupando papel de destaque nas políticas educacionais.

Nesse contexto, no estado da Bahia, o caráter contraditório e ambíguo do papel do Estado na constituição de políticas educacionais específicas para a formação de professores toma proporções alarmantes, dadas as condições históricas da relação entre o projeto educacional do estado, os poderes hegemônicos da região e o conseqüente número elevado de funções docentes nas redes públicas de ensino ocupadas por docentes sem a formação em nível superior. Baseado nos dados do Censo dos

Profissionais do Magistério do Magistério da Educação Básica (INEP, 2003), por exemplo, na elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR -, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia estimou, em 2007, mais de 60 mil docentes sem a formação adequada para o exercício da profissão no estado, isto é, sem o ensino superior. Em 2012, o Relatório Final de Gestão 2009-2012, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esse número já era de 101.117 professores em exercício nas redes públicas de ensino da Bahia, configurando-se, portanto, como o estado brasileiro com o maior número de funções docentes ocupadas sem a formação inicial desejada.

Em que pesem todos os problemas relativos ao levantamento desses números, o fato é que, desde 1998, a discussão sobre a criação de cursos de nível superior para a formação dos professores que estavam no exercício da profissão na Bahia tem tomado corpo nas universidades baianas com a criação de programas especiais de formação,

*Endereço eletrônico: lpmororo@yahoo.com.br

** Endereço eletrônico: melizabetesc@gmail.com

alcançando, principalmente, as redes municipais de ensino. Em 2009, com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009) e a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - (BRASIL, 2009b), o estado da Bahia totalizou a oferta de 47.781 vagas em cursos de licenciaturas, sendo, dessas, 33 mil a serem oferecidas em cursos presenciais, tornando-se, assim, o estado brasileiro com o maior número de vagas (e de matrículas iniciais) vinculadas ao Plano.

Os problemas relacionados a esses números elevados não tardaram a aparecer. Os maiores deles provavelmente foram a evasão e a baixa adesão aos cursos. Segundo os dados anunciados pela Capes em 2011, dos mais de 13 mil professores que até então haviam ingressado nos cursos pelo PARFOR, permaneciam apenas 7.185 frequentando o programa regularmente. Como exemplo da baixa adesão, podemos citar o fato de que, das 2.541 vagas ofertadas pelas IPES para o segundo semestre de 2014, apenas 1.318 foram solicitadas pelas secretarias municipais, implicando a não abertura de várias turmas, tendência que vem se repetindo nos últimos anos (2012 e 2013).

Outra dificuldade, bem mais silenciosa do que as duas primeiras, diz respeito aos aspectos operacionais do Plano, como, por exemplo, o duplo papel do Fórum Estadual Permanente para Formação de Professores – FORPROF-BA de formulador de políticas para a formação de professores do estado e de ‘apagar os incêndios’ provocados tanto pela ausência de dados precisos sobre o número de professores que precisam de formação quanto pela falta de planejamento das instituições públicas de ensino superior - IPES, dos municípios e da secretaria de educação estadual na execução do Plano. Tal situação tende a confirmar uma das características do modelo capitalista de estabelecimento de políticas públicas, que é a tomada de decisões a partir dos interesses de grupos que lutam para impor os temas que consideram relevantes para um determinado setor e não a determinação de objetivos e de soluções para os problemas diagnosticados (ARAÚJO; PAIVA, 2009), acirrando assim suas próprias contradições.

Apesar de ser a formação de professores em nível superior uma luta antiga dos movimentos educacionais, a sua expansão no atual contexto (em função da necessidade de um cumprimento legal, fruto também da corrida nacional pela incorporação de padrões internacionais de qualidade) não

corresponde ao desejo amadurecido no interior das lutas sociais, pois

A luta pela igualdade das condições de formação, que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado, está em contradição com as – e em oposição frontal às – políticas atuais que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se configura como um dever dos sujeitos e um direito do estado. (FREITAS, 1999, p. 29 – grifo original).

Ou seja, a igualdade de oportunidades propagada pelo ideário atual de expansão da formação de professores em nível superior através de programas e cursos especiais para os docentes que estão no exercício de suas funções mascara, com o seu discurso (pseudo) democrático e sua busca pelos índices estatísticos, a desigualdade na formação, naturalizando a existência de uma dualidade no modelo de formação de professores (FREITAS, 2003; MORORÓ, 2005; BELLO, 2008; BELLO e BUENO, 2012), tanto no âmbito das formulações das políticas públicas quanto em seu *modus operandi* no interior das instituições de ensino superior. Assim, a seguinte indagação fez-se presente: Como está sendo organizado o Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR, na Bahia, e qual tem sido o seu efeito sobre as demandas (sociais e pedagógicas) de formação dos profissionais do ensino nas redes públicas de ensino do estado?

Nesse sentido, a partir da problemática acima apresentada e da necessidade de investigações a respeito de como se estabelece a relação entre a formação e as condições de trabalho dos professores das redes públicas matriculados nos cursos do PARFOR (aqui denominados como professor-discente) no contexto em que não está claramente definida a política de formação no estado, este texto tem como objetivo apresentar e discutir os dados levantados em pesquisa, de natureza avaliativa, sobre a implantação e o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR - na Bahia.

Sem a intenção de incorrer em um “fechamento teórico, que pode insulá-los e esterilizar as suas interpretações” (BARRETO, 2009, p. 9), metodologicamente mantivemos como referência da pesquisa realizada o materialismo histórico dialético uma vez que, acreditamos, faz-se necessário o estudo das políticas atuais de formação

de professores como expressão da organização da sociedade capitalista. Como abordagem empírica, identificamos a pesquisa qualitativa como sendo aquela que se aproximou dos pressupostos teórico-metodológicos defendidos e que melhor se adequava ao nosso objeto de investigação, que, ao mesmo tempo em que está inserido em uma realidade histórica e multidimensional, também se caracteriza por “uma representação singular” dessa mesma realidade, deixando à mostra essa natureza multidimensionada da realidade e as suas contradições, para que as aproximações relativas da realidade permitida pelos nossos conhecimentos possam representar “a aproximação efetiva da realidade objetiva, que existe independentemente de nossa consciência [...]” (LUKÁCS, 1974, p. 232). Como estratégia metodológica, desenvolvemos uma pesquisa de cunho avaliativo, destinada a identificar de maneira válida e confiável dados e informações para apoiar um juízo sobre um conjunto de atividades específicas que se realizam, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos, comprovando a extensão em que se deram estas conquistas, de forma a que sirva de base para promover conhecimento e a compreensão dos fatos associados aos seus resultados (AGUILAR; ANDER-Egg, 1994, p. 31-32).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 15), pesquisas dessa natureza ainda são poucas¹, o que exige análises sistemáticas da formação dos profissionais de ensino, no sentido de compreender as suas dimensões e implicações na determinação de uma sólida formação profissional dos docentes. Isto é, uma formação que se constitua como possibilidade concreta de transformação não só da escola, espaço sistematizado de atuação desses profissionais, bem como da própria educação e da sociedade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

Para a análise documental, consideramos como documentos aqueles produzidos oficialmente pelo governo estadual, pelo Fórum Estadual Permanente de Formação de Professores - FORPROF-BA e pelas instituições públicas de ensino superior – IPES, os quais explicitassem objetivos, planos, programas, projetos e normas legais para a formação de professores. Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, definimos como participantes os coordenadores institucionais do Parfor nas seis IPES (UFBA, UFRB, UNEB, UESB, UESC e UEFS²) que, na

época da pesquisa, ofereciam cursos pelo Plano no estado da Bahia.

As entrevistas com os seis coordenadores gerais dos programas de formação vinculados ao PARFOR foram realizadas com a intenção de apreender, sob o ponto de vista dos atores envolvidos, a concepção de formação planejada, a formação oferecida no interior das instituições e o papel das IPES e do FORPROF no desenvolvimento do PARFOR. Desses dados evidenciou-se a forte relação entre as condições da formação oferecida e as condições de trabalho dos professores das redes públicas de ensino.

A Formação de Professores em Serviço na Bahia: uma situação de improvisos, uma ação sem projetos

Analisando o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE – (2001-2011) da década anterior, a formação de professores (inicial e continuada) aparece como condição de melhoria da qualidade do ensino. No texto ela é abordada como “implicações” de uma política global de valorização do magistério, além das condições de trabalho, salário e carreira. (BAHIA, 2006, p. 82).

Nos itens dedicados aos níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), à exceção da Educação da Educação Infantil, a formação dos profissionais do magistério é citada ora como uma das principais causas do fracasso escolar (quando precária), ora como princípio para a efetividade do próprio plano. Entretanto, somente no Ensino Médio a formação aparece como meta a ser alcançada, estabelecendo o prazo de cinco anos para que todos os docentes sejam portadores de “diploma de ensino superior”, apesar de o texto da meta não explicitar se essa formação deve acontecer em cursos de licenciaturas plenas. Nas modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e tecnologia, Educação profissional e tecnológica, Educação Especial, Educação Indígena e Educação no Campo) a questão da formação de professores se destaca como sendo uma carência para todas as modalidades, que deveria ser diferenciada para dar conta das suas especificidades.

Quando trata dos profissionais do magistério, em seu item 3, o PEE baiano ainda estabelece como meta a formação em nível médio. Vista não como formação mínima para o exercício da função (tal como preconiza a LDB brasileira em seu artigo 62), mas como o mínimo de formação,

essa ainda aparece no plano como meta a ser alcançada, ignorando a tendência nacional de deslocamento da formação para o nível superior:

Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, oferecer/implantar cursos de nível médio na modalidade normal, em instituições específicas, que observem os princípios definidos neste Plano, na diretriz 1, e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade de estudos desses profissionais em nível superior, no prazo de vigência deste PEE. (BAHIA, 2006, p. 88).

Nos anos que se seguiram à aprovação do PEE, houve um movimento por parte da Secretaria Estadual de Educação para reativar as escolas de “Normal Médio”, extintas em sua maioria, inclusive em municípios nos quais havia todas as condições de formação dos professores em cursos de licenciaturas plenas. Não sabemos exatamente o que deteve tal movimento, mas é possível que a interiorização das IES públicas através dos programas especiais de formação de professores tenha sido uma das razões para que tal proposta não ganhasse a atenção política desejada.

De qualquer forma, é possível perceber o quanto os formuladores das políticas públicas para a formação de professores no estado da Bahia e os gestores estaduais e municipais têm ignorado o critério da formação em nível superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência no estado. E isso pode ser averiguado através de outros indicadores como, por exemplo, o fato de muitas prefeituras continuarem preterindo a formação em Pedagogia em relação à formação em nível médio na modalidade normal para a admissão de novos docentes concursados, convivendo, assim, no interior das gestões municipais e estaduais, ao mesmo tempo, com ações de formação de seus docentes em nível superior e a admissão de novos sem essa formação, agora considerada adequada. Futuramente, isso pode vir a estabelecer um “círculo vicioso” sem data para terminar em relação à formação inicial em serviço, pois os docentes das redes públicas, sem formação em nível superior, estarão sempre precisando da formação nesse nível.

Em razão do pouco investimento financeiro dos municípios com os programas emergenciais de formação de seus docentes, provavelmente seja menos dispendioso para as prefeituras continuarem com docentes em desvio de função do que contratar (ou selecionar) docentes já graduados que iniciarão a carreira quase que no topo do plano salarial.

A formação em nível superior dos docentes das redes públicas da Bahia parece, portanto, ter sido gerada não por uma necessidade histórica de avanços de uma categoria, ou como fruto de debates políticos ou acadêmicos, mas como uma forma rápida e vantajosa de melhorar (ainda que temporariamente) os índices educacionais precários do estado. Não há, assim, um planejamento para toda a Bahia, para todas as redes de ensino baianas, no que se refere à formação de seus docentes. E a ambígua exigência de formação mínima para o exercício da função e formação mínima para professores, prescrita na nossa legislação, nesse estado brasileiro se torna gigantesca, quase incompreensível.

Paralelamente a essas questões, nas instituições públicas de ensino superior, o PARFOR, tal como os programas especiais que o antecederam, por seu caráter provisório e emergencial, termina por reforçar a existência de uma dualidade no modelo de formação no interior das instituições. Os cursos, em geral, são oferecidos em regime semi-presencial (uma semana ao mês) e com muitas restrições à participação efetiva dos alunos no cotidiano universitário; os conteúdos programados para o tempo disponível e a inexistência de atividades que relacionem a formação e a prática pedagógica dos docentes em seu local de trabalho são algumas das situações que podem ser citadas como elementos de desigualdade nas condições de formação.

Por exigência do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), o processo de autorização dos cursos do PARFOR quando esses acontecem fora dos campi das instituições (isto é, são “fora de sede”), deve vir acompanhado por seu projeto institucional de formação de professores em serviço. Considerando as falas dos coordenadores do PARFOR nas IPES, tal projeto, porém, tem sido resultado dessa exigência e não das discussões internas sobre o perfil de formação desejada pela instituição.

Estou fazendo isso correndo, eu acredito que daqui a umas duas semanas eu entrego à PROGRAD, eu posso até mandar para

você, mesmo que sofra alguma alteração aqui, ali na Câmara do CONSEPE... Eu tenho mais ou menos o espelho, tenho o que, quais são os objetivos, os cursos oferecidos, a área de abrangência, caracterização do município sede, a previsão de oferta, assim uma coisa. Inclusive Claudionor até me mandou da UESB, eu tenho da UESB, aí vou seguir um pouquinho o modelo da UESB com algumas adaptações, ele mandou para mim o da UESB, ele teve que fazer também às pressas. Então eu estou cuidando disso, a gente tem um instrumento de regulamentação aqui que é o Regulamento do Programa, isso foi aprovado pela Câmara de Graduação, pelo CONSEPE não, mas pela Câmara... (Coordenador PARFOR/UEFS).

[...] na verdade a gente saiu correndo meio que desesperados para elaborar os projetos de Pedagogia e de Educação Física, que era os que a gente tinha, pela informação do IAT, uma demanda maior. E a gente precisava entrar com esses cursos praticamente logo, por conta dessa necessidade do Ministério de repasse das verbas. Era um período eleitoral, eu não me lembro exatamente, mas tinha um período para que esse recurso fosse repassado para que esses cursos comessem [...] (Coordenadora PARFOR/UESC).

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

A gente nem discutiu porque não tem gente aqui. Aqui tem PIBID, tem EAD, que vai começar [...] Então, quando a gente olha não tem, não tem pessoas. Já disse lá ao pessoal que, com a formação continuada, quem sabe mais adiante, mas agora não

tem condição, a UEFS não tem. (Coordenador PARFOR/UEFS).

[...] Pedagogia, assim, se a gente tivesse corpo docente... a gente segura justamente porque a gente não tem corpo docente que dê conta e a gente não quer trabalhar com um corpo docente externo da UESC, então a gente quer trabalhar com os nossos professores. (Coordenadora PARFOR/UESC).

[...] por outro lado está chegando o momento que o nosso próprio quadro de professores da Universidade, está é... está chegando ao limite, porque assim quem tem experiência com formação mesmo está todo mundo já ou com o PARFOR ou com o PIBID, como os dois são bolsas você não pode acumular [...] (Coordenador PARFOR/UFRB).

É muito difícil, por quê? Porque muitos professores da Universidade são professores PQ, não é? São professores que tem produtividade, estão ligados ao CNPq. Então o que acontece, algumas vezes, é que há uma repetição de professores que estão disponíveis a cada semestre. [...] Além disso, há professores atuando sem bolsa, que são professores da Universidade que têm outra bolsa e que, como se precisa de professor, nós temos situações de professores que não ganham bolsa da CAPES. São apenas professores do curso. (Coordenador PARFOR/UFBA).

Também nos cursos regulares a formação de professores não está sendo discutida. A possibilidade de se instituir essa discussão nas IPES poderá se efetivar, segundo alguns coordenadores, através da determinação da CAPES de criação dos chamados Comitês Gestores, que seria uma instância responsável por pensar, planejar e articular a formação de professores (inicial e continuada, regular e provisória) e sua relação com as outras iniciativas de melhoria da formação como, por exemplo, o PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência), no interior de cada IPES. Entretanto, apesar de todos já terem publicado as suas portarias criando o comitê, apenas a UEFS afirmou estar em funcionamento e tendo reuniões regulares.

O professor-discente e suas condições de formação

A expressão “heróis” em referência aos professores-discentes é usada constantemente pelos coordenadores institucionais em suas falas. Isso porque, além das dificuldades relativas ao fato de precisarem conciliar os estudos com suas atividades de trabalho, de terem, muitas vezes, que arcar com toda despesa referente à sua formação (deslocamento, alimentação, hospedagem, material e até mesmo a substituição), esses docentes também já não são pessoas mais tão jovens e estão afastados da dinâmica de estudo há muito tempo.

Eu acho que eles são heróis, não é [fácil] conseguir ultrapassar as barreiras financeiras, as barreiras institucionais, a viagem, uma semana de estudos, largar a família e tudo mais para estar aqui, [...] As dificuldades que eles apontam são as dificuldades financeiras, o retorno para sala de aula de pessoas que tiveram há décadas afastadas do ensino regular tem gerado dificuldades. De se acostumarem a essa vida acadêmica para alguns que nunca tiveram, inclusive. Nós temos muitos professores de idade avançada, então existe também uma incidência muito grande de problemas de saúde. Nós tivemos, em todos os cursos praticamente, pessoas que deixaram por motivos de saúde, para além das dificuldades financeiras. (Coordenador PARFOR/UFBA).

Se você me perguntar de conteúdo, é obvio que eles ainda têm muita lacuna, eles têm muita dificuldade na escrita, alguns deles têm uma dificuldade na exposição oral mais pública, eles são muito tímidos, então eles tiveram que ir devagar em conteúdo com isso. (Coordenador PARFOR/UFRB).

Tanto esforço pessoal e a percepção de que são capazes de vencer resulta no aumento da autoconfiança, da autoestima. Fazem com que se sintam especiais por estarem na universidade e de fazerem parte dela.

Mas quando a gente faz uma avaliação de como eles estavam no primeiro semestre e como eles estão hoje no quarto, no quinto, no sexto... como uma das turmas de Pedagogia, a gente percebe basicamente que eles avançaram principalmente na questão da autoestima. Eles entraram na universidade se achando incompetentes,

que não eram capazes de fazer nada, que tudo que eles iriam fazer não ia dar certo e hoje eles já têm uma autoestima. Eles se veem alunos da universidade [...] (Coordenador PARFOR/UFRB).

Há questões no PARFOR muito interessantes. Eu fui a Itaberaba em setembro e uma aluna do curso de Biologia, muito arrumada, bonita, uma senhora já, falou o quão foi importante ela entrar no curso de Biologia, no curso do PARFOR. “Se não tiver diploma, se não tiver formatura, se não tiver mais nada vai ter valido a pena” [...] E como ela muitas pessoas dão depoimentos parecidos, de como o PARFOR transformou a elas, pessoas. (Coordenador PARFOR/UNEB).

O que a gente tá precisando é desses estudos dos egressos. Pesquisa refinada lá na ponta, o resultado prático. Mas a gente sente isso, a questão da autoestima deles se sentirem alunos de universidade pública, de estarem aqui. A semana que estão aqui, mesmo reclamando muito, há aqueles que reclamam sempre de tudo, mas a gente sente assim o orgulho, o envolvimento deles, a motivação. (Coordenador PARFOR/UEFS).

Para a coordenadora institucional do PARFOR da UESC, a motivação pessoal, o desejo de crescimento, já é o que os trazem até os cursos do Parfor, e no período das aulas “a gente aqui percebe que a maioria dos professores vem por motivação, de vontade própria. É uma vontade de crescer, de melhorar, de se doar, enfim, e de crescimento pessoal” (Coordenadora PARFOR/UESC). Analisando sob a perspectiva da teoria da atividade de Leontiev (1978), o sentido pessoal da formação desses docentes estaria, assim, não na relação com o significado social de seu trabalho, mas na satisfação de suas necessidades individuais. O que, por um lado, é enriquecedor, mas por outro, pode resultar em um trabalho pedagógico reificador e não transformador, tal como apontada em pesquisas realizadas anteriormente (MORORÓ, 1999; 2005). Nessa perspectiva, as IPES teriam que promover uma formação que, a partir desse sentido pessoal, o redimensionasse na perspectiva de sua relação com o significado do trabalho docente a fim de que ela (a formação) tivesse força histórica e social para promover mudanças na educação.

Para todos os coordenadores institucionais, a articulação entre as secretarias municipais de educação e o PARFOR, bem como o processo de formação dos gestores municipais para realizar seu planejamento de formação e direcionamento de verbas para tal, deveria ser garantida no interior do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação de Professores – FORPROF-Ba.

Segundo eles, a pressão política no interior dos municípios, a falta de informações adequadas sobre o Plano, a ausência de planos municipais de formação, têm gerado a maioria dos problemas para a execução do PARFOR.

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

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

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

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

Em alguns municípios a validação das inscrições de seus professores no PARFOR tem sido utilizada como “moeda de troca”. Ou seja, é comum que o professor que tem interesse em fazer algum curso deva demonstrar “submissão” à gestão local para ter validade o seu nome na lista de futuros alunos das instituições públicas.

Da mesma forma, se é desejo de um secretário municipal, um vereador ou qualquer pessoa influente, as secretarias municipais forjam os documentos comprobatórios de docência exigidos pelas IPES por orientação da Capes.

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

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

No entanto, infelizmente, apesar de ser a Secretaria Estadual de educação a grande articuladora do PARFOR na Bahia, também as escolas estaduais não se planejaram para o afastamento para formação de seus professores. Na região de Salvador, por exemplo, alguns docentes são pressionados a abandonar os cursos ou a providenciar e pagar os seus substitutos sob a ameaça de diretores escolares:

[...] o que nos causa estranheza é que isso ocorre nos mais diversos municípios, mas isso acontece de sobremaneira em Salvador.

E o que nos parece estranho de que boa parte dos alunos que participam do Parfor modular tem dificuldade em ser liberados pelos diretores, são pressionados pelos diretores para que larguem o curso, porque vão mandar registrar falta deles e vão de alguma forma impedir que eles permaneçam no curso [...] o problema não são as prefeituras não liberarem os professores, o problema é o Estado da Bahia, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não liberar os professores do Parfor, é disso que eu estou falando. (Coordenador PARFOR/UFBA).

Há, portanto, uma necessidade explícita de amadurecimento das gestões públicas em relação não somente à formação de seu quadro docente como também da construção da carreira profissional nas redes públicas de ensino da Bahia, de forma que a formação docente seja realmente tratada como uma obrigação do Estado, como uma questão vinculada à Educação Pública e não mais recaindo sobre os professores os ônus (sociais e econômicos) de sua formação.

Tendo que “dar conta” de suas atividades de formação e de sua rotina de trabalho, os professores-discentes do PARFOR nem bem estudam, nem bem ensinam, comprometendo, assim, os tão desejados índices de qualidade vislumbrados para a educação brasileira. Tratar como “heróis” esses homens e mulheres, a nosso ver, redime os gestores públicos da má condução das políticas públicas de formação e desresponsabiliza as IPES de exigir e de promover as condições dignas para que essa formação de fato se efetive.

Considerações finais

Dado o caráter contraditório e ambíguo do papel do Estado na constituição da política de formação de professores, as condições precárias de formação (agravadas pelas condições históricas da relação entre o projeto educacional do estado, os poderes hegemônicos e o consequente número elevado de docentes que necessita de formação) exigem que o “regime de colaboração” seja efetivamente implantado entre os governos federal, estadual e municipal e, em ação conjunta com as IPES, sejam apresentados direcionamentos que contemplem melhorias imediatas tanto no que se refere ao tipo de formação oferecida (projeto

pedagógico dos cursos, carga horária, “tempo” de formação e “tempo” de atuação etc.) quanto nas condições de trabalho do docente em formação. Assim, poderíamos esperar mudanças que fossem além da melhoria da ‘autoestima’ dos professores-discentes, e, no lugar de considerá-los ‘heróis’, estaremos em termos de igualdade lidando com profissionais da educação básica.

O que fica evidente, até o momento, por parte das instituições é o fato de que essas aderem aos programas implantados pelo governo federal como sendo isso parte de sua função e compromisso social, ainda que de maneira pouco crítica. Municípios e IPES tentam, da melhor forma possível, atender a esta demanda, mas não conseguem adentrar nas relações e no cotidiano destes profissionais, por exemplo: como eles deixam a escola para participar do curso? É este mesmo o curso que desejariam participar? Quais as condições criadas nas IPES e nos municípios para que não haja evasão? Questões como essas foram colocadas pelos coordenadores institucionais. Tantas outras indagações vão permeando o percurso do PARFOR, das instituições e dos municípios, visto que não fica claro como deveria ser organizado o regime de colaboração. Entre essa teia de muitas variáveis que vai se formando na implantação de uma política pública para a formação dos professores que estão no exercício de sua função, ainda não está claro para as instâncias envolvidas nesse processo que ao dever de educar, de ensinar, corresponde o direito de formação. E que esse direito tem estreita relação com um projeto público, coerente e emancipador, de educação para a população brasileira. Um projeto como esse que deve ir além do alcance de metas e números, mas corresponda à promoção do ser humano, ao estabelecimento de uma nação.

Notas

- 1 Observa-se um crescimento de estudos sobre a formação de professores em serviço, entretanto, a maior parte concentra-se nas discussões pedagógicas e de aprendizagem docente. Poucos são os trabalhos que discutem a formação na perspectiva da política pública.
- 2 UFBA – Universidade Federal da Bahia; UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano; UNEB – Universidade do Estado da Bahia; UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz; UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.

Referências

- AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARAÚJO, F. M. de B. de; PAIVA, E. V. de. Políticas Públicas para a universitarização de professores no estado do Rio de Janeiro. 32 Reunião da ANPED. **Anais...**, Caxambú, MG, 2009
- BAHIA. Dados sobre a educação na Bahia. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Salvador, Ba, 1998.
- _____. **Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE, 2001-2011**. SEC, Salvador, Ba, 2006.
- BARRETTO, E. S. S.. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**. N. 44, set/dez, 2009.
- BELLO, I. Programas especiais de formação de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático à ações regulatórias. 31 Reunião da ANPED, **Anais...** Caxambú, MG, 2008.
- _____; BUENO, B. Programas especiais de formação de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Arquivos analíticos de Políticas educativas**, 18, 2012.
- BRASIL. Decreto Presidencial 6.755. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Lex**. Brasília, 2009.
- _____. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex**. Brasília, 1996.
- FREITAS, H. C. L.. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. vol. 24, n° 85, Campinas, SP, dez, 2003.
- _____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação e Sociedade**. n. 68, Campinas, SP, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.
- INEP. Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD21CE5ED-5829-49DE-B366-F4030614A950%7D_Sinopse%20profissionais%20do%20magisterio2.pdf>.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. **Historia e Consciência de classe**. Porto. Publicações Escorpião, 1974.
- MORORÓ, L. P. **Formação Continuada: um estudo sobre a influência do Curso sobre Alfabetização na prática pedagógica de professores alfabetizadores**. 1999. 189p. Dissertação (mestrado em Educação). UFSCar. São Carlos, SP, 1999.
- _____. **Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem**. 2005. 139 p. Tese (doutorado em Educação). UFSCar. São Carlos, SP, 2005.

Sobre as autoras:

Leila Pio Mororó: Docente titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lotada no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa a formação de professores, com ênfase na relação com a política e o trabalho docente.

Maria Elizabete Souza Couto: Docente titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, lotada no Departamento de Ciências da Educação e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa a formação de professores, prática pedagógica e alfabetização.

Artigo recebido em outubro de 2014.

Artigo aprovado em maio de 2015.