



MUSEU PEDAGÓGICO

ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## **REFORMAS E MUDANÇAS EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZANDO UM CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, LIGADO AO PARFOR, NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Joventino dos Santos Silva<sup>461</sup>  
(UESB)

Daisi Teresinha Chapani  
(UESB)

### **RESUMO**

Este trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa em andamento e busca contextualizar, mediante as reformas direcionadas para a formação de professores, um curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, ligado ao PARFOR, implantado na UESB, no município de Vitória da Conquista, em 2009. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado na análise, interpretação e interlocução entre literatura e legislação atual sobre o assunto. Defendemos que as políticas públicas direcionadas para a formação de professores sofrem influências das reformas e, também, apresentam possibilidades de rupturas e mudanças. Em relação ao curso estudado, o mesmo aponta para possibilidades na formação docente no interior da Bahia, mas também, apresenta fragilidades, as quais devem ser levantadas e analisadas com maior propriedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Políticas públicas. Reformas.

### **INTRODUÇÃO**

Na tentativa de compreender como que se desenrolam as políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil, buscamos neste trabalho contextualizar um curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, ligado ao PARFOR, implantado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no

---

<sup>461</sup> Especialista em Educação Cultural e Memória, Uesb. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores de Ciências - FACI. E-mail: joventino.silva@bol.com.br.

· Doutora em Educação. Uesb. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores de Ciências – FACI. E-mail: dt.chapani@bol.com.br.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

*campus* localizado no município de Vitória da Conquista, estado da Bahia, no ano de 2009, para atender professores da região que atuam na educação básica, na área de Ciências e/ou Biologia, os quais não contatam com a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Para localizar o referido curso no quadro das atuais políticas públicas de formação de professores utilizaremos como referencial teórico os conceitos de reformas e de mudanças propostos por Popkewitz (1995; 1997) em sua epistemologia social. Empregaremos esses conceitos com o propósito de evidenciar a efetivação dos objetivos declarados nas políticas públicas (reformas) assim como possíveis rupturas provocadas pelos agentes (mudanças). Ou seja, até que ponto as reformas atingem seus objetivos e sob quais circunstâncias acontecem mudanças.

Para Popkewitz (1997, p. 11) “reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”. Nesse sentido, as reformas são pensadas/formuladas por organismo, instituições, internacionais e nacionais, as quais buscam, de certa forma, controlar os rumos na esfera social, efetivando seus objetivos, através do controle social na esfera pública. Para o autor, “os valores culturais, que orientam a construção das práticas institucionais, contribuem significativamente para as atuais propostas de reforma” (POPKEWITZ, 1997, p. 182). Portanto, a depender das concepções adotadas por aqueles que se encontram a frente das tomadas de decisões, as propostas de reformas podem tender para proporcionar maior bem estar a determinado grupo contexto social, como, também, podem proporcionar o contrário.

A “mudança” possui um significado que, á primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais “científica”. O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social (POPKEWITZ, 1997). Para o autor, “a finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

considerados como resultados esperados dessa mudança planejada”(POPKEWITZ, 1997, p. 27).

Nesse sentido, Popkewitz (1995, p. 37) chama a atenção que “considerar as propostas de reforma como planos de ação, objetivos e desinteressados, significa minimizar os seus significados sociais e as suas implicações políticas”. O autor explana ainda que,

O estudo da reforma esclarece os motivos pelos quais algumas pessoas aceitam e outras resistem à mudança e identifica métodos eficientes para organizar as pessoas e seus meios [...] A finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos considerados como resultados esperados dessa mudança planejada (POPKEWITZ, 1997, p. 26).

Para entendermos as políticas públicas voltadas para a formação de professores em nosso país, faz-se necessário levar em consideração que as mesmas não se desenrolam de maneira harmônica, consensual ou desinteressada. Um exemplo disso se encontra na ausência de diálogo e/ou colaboração entre o Estado e entidades ligadas à educação, tais como a Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, entre outras.

Essas e outras entidades, através de fóruns, seminários e espaços democráticos e participativos, vêm desenvolvendo estudos, pesquisas e elaborando propostas direcionadas à formação de professores. As propostas, depois de intensos debates e reformulações, são apresentadas à sociedade e ao governo, sendo que esse último, quase sempre, às ignora ou, então, às utilizam como rótulos para outras propostas, as quais não representam às necessidades existentes no sistema educacional.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Um exemplo evidente desse antagonismo pode ser percebido tanto na aprovação da LDB 9394/96 como também na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), e em outras legislações. Em relação às posições antagônicas envolvendo o PNE, observa-se que, “foram duas as propostas de Plano Nacional de Educação apresentadas ao Congresso Nacional: uma, do MEC e outra, da Sociedade Brasileira” (FERREIRA, 2011, p. 866). Para essa autora,

A apresentação das duas proposições materializava mais do que a existência de dois projetos de escola, duas propostas de política educacional; elas de fato traduziam dois projetos antagônicos de país. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal – tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes – devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo (FERREIRA, 2011, p. 867).

De um lado, foi apresentado um projeto de PNE, elaborado por segmentos da sociedade civil organizada, construído com amplo debate, sistematizado através de estudos e pesquisas, considerando as especificidades da realidade de nosso país, objetivando uma educação mais igualitária, consistente e democrática (SAVIANI, 2004). Por outro lado, o PNE, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC),

Se limitou a reafirmar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo governo federal. Tal política implicava na diminuição dos gastos públicos com Educação e a transferência de responsabilidades, especialmente dos investimentos e manutenção do ensino para Estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando, então, a União com atribuições de avaliação, controle, direção e, eventualmente, apoio técnico e de caráter subsidiário e complementar (FERREIRA, 2011, p. 868).

De acordo com Maués (2003, p. 95), quem vem definindo os rumos das políticas públicas, principalmente em educação, “são os organismos governamentais que



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social”. Com isso, observa-se que os segmentos da sociedade civil organizada, com ênfase aos profissionais da educação, podem ficar excluídos das decisões a serem tomadas e, conseqüentemente, são desmobilizados por mecanismos criados por organizações, que buscam defender os interesses do mercado capitalista. Para Frigotto (2001, p. 63-4), é preciso compreender que as reformas

Não se baseiam nos anseios históricos da sociedade brasileira expressas pelos movimentos sociais e pelas organizações políticas, sindicais, científicas, educacionais e culturais, mas nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial.

Ainda o autor, (2001, p. 63-4) “o escopo dessas reformas no campo formativo e político-pedagógico é a formação de cidadãos conformistas, subordinados e alienados.” Portanto, não possibilitando uma formação consistente, a qual possibilite ao professor a compreensão da realidade política, social, histórica e pedagógica em seu contexto.

Seguindo esse princípio, as reformas no Brasil, nos anos de 1980, assentam-se em uma formação de caráter técnico instrumental na qual o professor deve assumir o papel de adquirir determinadas competências para resolver problemas do cotidiano mais imediato, ao invés de levar em consideração as produções, concepções e propostas referenciadas por diversas entidades representativas na esfera educacional, consistindo na

Necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Segundo Cabral Neto (2005, p. 26), esse modelo está mais voltado para os “aspectos pragmáticos da formação do que com a formação de professor capaz de agir sobre a sua prática a partir de suas próprias reflexões”. Para Maués (2003, p. 101), essa “ênfase na formação prática é outro componente da reforma internacional da formação do magistério”; para Freitas (2002), a formação passa a ter caráter técnico-instrumental, cabendo ao professor a função de adquirir determinadas competências para resolver problemas do cotidiano imediato. Ainda nesse sentido, para Popkewitz (1995, p. 41) “a formação de professores tem-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual”.

Dentro dessa lógica, de acordo com Freitas e Villani (2002, p. 4), os “professores são concebidos como consumidores de conhecimentos ou como implementadores de políticas curriculares, que têm sido formuladas como resultados das pesquisas educacionais”, distanciando, assim, a participação ativa e efetiva dos profissionais docentes das elaborações das propostas educacionais. Nesse sentido, o professor assume o papel de técnico, tendo como função, meramente, aplicar instrumentos e/ou decisões de outros, sem que haja uma reflexão acerca de sua atuação docente. De acordo com Popkewitz (1997, p. 169),

As definições da reforma escolar limitam o raciocínio e a iniciativa intelectual à questões de administração das relações sociais. Perde-se o nexó do valor, finalidade e procedimentos que formam as nossas condições sociais, substituindo-o por uma maior preocupação com o treinamento e a motivação.

Mesmo levando em consideração o potencial que das reformas, no que se refere ao seu poder em determinar os rumos das políticas públicas voltadas para a educação, observa-se que as suas implementações são afetadas por forças antagônicas. Forças, essas, as quais tanto podem conduzir as implementações para legitimar as propostas apresentadas pelas reformas, como também romper com as



MUSEU PEDAGÓGICO

ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

determinações, parcialmente ou por completo, delineadas por elas. Ou seja, nessa relação de forças antagônicas tanto há rupturas como também permanências. Assim, há possibilidades para a efetivação das reformas como também para às mudanças. De acordo com Abdalla (2011, p, 972) os movimentos de rupturas “se constituem, no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer)”.

Indo de encontro às determinações impostas pelas reformas e abrindo espaço para que aconteçam mudanças, Santomé (2001, p. 34) esclarece que “as instituições escolares gozam de possibilidades e autonomia suficiente para que outras cosmovisões, ideias, conceitos e práticas alternativas possam enfrentar as dominantes e oficiais”. Para Carvalho e Macedo (2010, p. 259) tais forças antagônicas se processam, também, pelo fato de “os conceitos construídos historicamente pelos sujeitos sobre determinado objeto condicionam suas práticas”. Para essas autoras,

Este é um ponto importante de análise, uma vez que as políticas em educação não chegam a todas as escolas de maneira linear, nem são compreendidas e repassadas da mesma maneira por todos. Por isso, as possíveis mudanças ocasionadas por elas não são *a priori* as mesmas em cada escola (p. 259).

Conforme Popkewitz (1987), as reformas se acentuam dentro de uma dinâmica a qual existe uma forte tendência para a mudança em suas implementações em nível local e/ou regional. Essas mudanças tanto podem se apresentar como progressivas como também regressivas no que se refere às expectativas de determinado grupo social. Para o autor, vai depender do momento político e histórico em que os sujeitos envolvidos se encontrarem.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Pelo exposto, observa-se que a problemática envolvendo as reformas direcionadas para a formação de professores no Brasil não é simples; perpassando por múltiplos fatores. No estado da Bahia a situação não é diferente. Segundo Oliveira (1983), houve mobilizações para criação de programas de formação de professores desde a década de 1960 nesse estado. Mesmo assim, os esforços e/ou discursos não foram suficientes para atender toda a demanda daquele momento.

Conforme a autora, praticamente uma década depois, pesquisas ainda mostravam a necessidade de formulação de políticas públicas voltadas para tentar sanar a carência de professores, principalmente das áreas específicas de Ciências, Matemática entre outras. Com essa carência, surgiram programas de formação de professores em nível de Licenciaturas Curtas, em caráter emergencial, tendo em vista o grande fluxo de alunos do primeiro grau para o segundo (atuais ensinos fundamental e médio). Esses programas tinham como propósito proporcionar a formação de professores para atuarem no interior desse estado.

Já no final da década de 1980, as pesquisas relacionadas com a educação se alargaram e nesse mesmo período observamos várias transformações políticas e sociais, tanto em nível nacional como também internacional, as quais iriam influenciar direta e indiretamente os rumos das reformas direcionadas para a formação de professores no Brasil e, evidentemente, no estado da Bahia.

Mesmo com todo um conjunto de políticas públicas direcionadas para a formação docente, principalmente a exigência/obrigatoriedade na LDB 9394/96, consistindo no prazo de dez anos, a partir de sua publicação, para que todos os professores da educação básica contassem com curso superior em suas respectivas áreas de atuação, após mais de doze anos ainda continuou grande o número de professores em exercício sem a devida formação em nível superior.

Na tentativa/discurso de resolver essa problemática, foi criado o Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Esse Decreto estabelece



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

em seu artigo 2º, que, “são princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”:

I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado<sup>462</sup>, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

[...]

III – a 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;

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, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério;

[...]

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 (BRASIL, 2009).

Percebe-se no inciso I, mesmo que seja somente no discurso, certo avanço na concepção de conceber a política para formação de professores como política de Estado e não de governo, como vinham sendo desenvolvidos os vários programas para tal fim. Nesse sentido, no Inciso III, resgata o princípio da colaboração entre os entes federados para a efetivação dessa política em nível nacional, para não perder de vista as responsabilidades dos municípios, estados e do Distrito Federal. Contudo, tal princípio da colaboração, entre os entes do

---

<sup>462</sup> Grifo nosso.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Estado, já era abordado tanto na Constituinte de 1988 como também na LDB 9394/96, sendo que não fora efetivada de maneira consistente. O que prevaleceu foi à continuidade sem que houvesse mudanças singulares.

De acordo com Popkewitz (1997), no curso das reformas, as quais geralmente são apresentadas por meio de legislações, podem ser efetivadas da mesma maneira como foram elaboradas, como também podem ocorrer mudanças em seu andamento. Observa-se que houve mudanças no que foi proposto pelas reformas, mas, ao mesmo tempo, o que se apresentou foi a continuidade no que se refere à colaboração entre os entes do Estado.

Para Carvalho (2002), o Estado Brasileiro apresenta o hábito de desenvolver leis, garantidoras de direitos, as quais nem sempre saem do papel. O mesmo autor chama, ainda, a atenção que tais leis sevem somente para prestar contas às instituições nacionais e principalmente as internacionais.

Outra questão que merece destaque se encontra no inciso IV, o qual dispõe que a formação efetivar-se-á nas modalidades presencial e à distância. Embora haja severas críticas relacionadas com a formação nessa última modalidade, o PARFOR não traz, em seu conjunto, a ênfase de resguardar o *lócus* universitário e a modalidade presencial como dimensão privilegiada para formação docente, assim como o é reivindicado por várias entidades ligadas à formação docente, tais como Anfope, Anped, entre outras.

É claro que com os avanços tecnológicos atuais não podemos nos refutar das várias modalidades para a formação. O que precisamos é ter muita cautela ao analisar até que ponto essas modalidades trazem contribuições e/ou limites para a formação docente na atualidade.

Em seu artigo 3º determina os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,



ISSN: 2175-5493

## X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais, e sociais regionais (BRASIL, 2009).

Tendo em vista a grande demanda de professores da educação básica, atuando na área de Ciências e/ou Biologia sem a devida formação superior, no interior da Bahia, assim como, para atender a exigência contida na LDB 9394/96, em seu artigo 62, onde determina que, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação[...]” (BRASIL, 1996), foi elaborado e implementado, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), no ano de 2009.2, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, em convênio Uesb/Capes-Sec/IAT - “Programa Especial de Formação de Professores” (PARFOR) -, nos *campi* universitários localizados nos municípios baianos de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, para atender a essa demanda.

Esse Programa se apresenta na modalidade presencial, semestral e com duração de 3 anos a 3 anos e meio, de modo a contemplar a carga horária exigida por lei no que tange à formação de professores (BAHIA, 2012). Sua modalidade é semestral; funcionando 6(seis) dias consecutivos por mês; oferecendo a cada semestre 8 a 9 disciplinas, cuja carga horária será distribuída em seis meses; em turnos matutino e vespertino e com carga horária de, no mínimo, 2.885 horas (Vitória da Conquista, 2009, p. 20). O público alvo, evidentemente, são professores da educação básica, os quais estejam exercendo a regência sem contar com a formação superior exigida pela LDB 9394/96. Portanto, para sua implantação levou-se em consideração a

Necessidade de criar cursos de formação de professores para qualificar os docentes que já atuam nas redes estadual e municipal de ensino, tentando desta forma reduzir o quadro de profissionais que atuam no campo educacional sem uma formação específica (Vitória da Conquista, 2009, p. 21).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Nesse sentido, pode-se evidenciar um certo avanço no que se refere à garantia de qualificar o quadro docente para atuar na educação básica, levando em consideração o quantitativo de professores que se encontram em exercício sem a devida formação em área específica.

Mesmo considerando tal avanço, levando em consideração que o PARFOR, em seu artigo 3º, inciso X, prevê a integração da educação básica, observa-se que seus profissionais não participam das discussões e nem tampouco da elaboração da proposta. Desta forma, distanciando ainda daquilo que está previsto nessa política, em seu artigo 2º, sobre os princípios, inciso VI, “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009).

Se de um lado prevê a interação entre escola e a organização do PARFOR, de outro, o que se evidencia é a ausência do corpo docente da educação básica nas discussões e na elaboração da proposta para a sua formação. O diálogo, entre as partes envolvidas, certamente possibilitaria uma maior integração para levantar os principais obstáculos enfrentados no dia a dia escolar assim como no levantamento de possíveis intervenções por parte da formação.

No programa em estudo, em seu Projeto Pedagógico “o perfil do profissional a ser formado é crítico, reflexivo e que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2009, p, 23). E tem como objetivo principal “qualificar os docentes que atuam no ensino fundamental e médio da rede estadual, através de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos pertinentes à formação do biólogo licenciado” (p, 23).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## CONCLUSÕES

Levando em consideração a grande defasagem de professores que contam com a devida formação, principalmente nas áreas das Ciências, percebe-se que o curso em consideração traz avanços significativos na tentativa de sanar com algumas carências. Em especial, proporcionar formação adequada para os professores da educação básica; professores esses, os quais se encontram lecionando Ciências e/ou Biologia sem a formação específica.

Para o interior da Bahia, aumentam as perspectivas de melhorar a qualidade da educação básica por meio de profissionais mais qualificados, principalmente no que se refere ao ensino fundamental. Pois essa etapa é a que aglomera a maior quantidade de professores sem a devida formação em área específica. Nesse sentido, Gatti (2011, p. 128), observa que

As potencialidades do PARFOR são grandes, sobretudo no estímulo a iniciativas para a formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação. Certamente, essa oferta não se daria sem o apoio e a motivação de uma política como a desse Programa.

No entanto, percebe-se que o PARFOR foi implementado através de políticas públicas sob forte influência das reformas, e o curso em consideração não se distância dessa lógica. Mesmo o curso apresentando, em seu Projeto Curricular, avanços no que se refere à concepção a ser desenvolvida com os cursistas, ou seja, a crítica e reflexiva e, também, proporcionando perspectivas de melhoras para qualificação docente no interior da Bahia, devemos, também, analisar possíveis fragilidades.

Para Gatti (2011, p. 11), “é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais”. Levando



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

isso em consideração, observa-se que o curso não apresenta nenhuma articulação junto/com as secretarias educacionais no intuito de proporcionar as condições necessárias para uma maior satisfação pessoal e profissional dos cursistas. Nesse sentido, não há a devida valorização dos profissionais da educação conforme prevê o próprio PARFOR, a LDB, o PNE entre outros.

Contudo, cabe salientar que este estudo se encontra em desenvolvimento e as questões, discussões levantadas até aqui são provisórias. Dentro desse campo improvisado, a análise que fazemos é que o PARFOR já é um grande avanço para as políticas públicas voltadas para formação de professores na atualidade, por ser uma política nacional e buscar atender todo o território brasileiro. O curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, em consideração, também, traz suas contribuições para o interior da Bahia, apontando para inúmeras possibilidades no que se refere à formação de professores, das áreas de Ciências e Biologia. Embora, tanto o PARFOR como esse curso, apresentam fragilidades, as quais precisam ser levantadas e discutidas com uma maior propriedade na intenção de compreendê-las.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reformas em Movimento: desafios, tensões e possibilidades de mudanças para implementar a Política de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). *In*: III Seminário de Educação Brasileira. "Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos." **ANAIS**. Cedes. Unicamp. 2011.

BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/pe.asp?cod=25>>. Acessado em: 10/03/2012.

BRASIL, Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), 2009. Disponível em:



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

- <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acessado em: 17/08/2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acessado em: 20/02/2013.
- CABRAL NETO, Antônio. Reformas educacionais e a política de formação de professores. In: Congresso internacional de formação continuada e profissionalização docente, 2005, Natal. **Anais**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2005.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2002.
- CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 46, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1577/1577.pdf>>. Acessado em: 08/09/2012.
- FERREIRA, Diana Lemes. Plano Nacional de Educação e os Desafios Para a Política de Formação Docente. In: III Seminário de Educação Brasileira. "Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos." **ANAIS**. Cedes. Unicamp, 2011.
- FREITAS, D; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigação em ensino de Ciências**, v. 7, n 3, p. 215-230, 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci>. Acessado em: 12/09/2011.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia. **Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina; SÁ Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003.
- OLIVEIRA, Lúcia Maria Costa de. **Licenciaturas: uma avaliação da experiência no estado da Bahia**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação: Campinas-SP, 1983.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

\_\_\_\_\_. **Reforma educacional:** uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professor em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. *IN: LINHARES, Célia. Os Professores e a reinvenção da escola:* Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

Vitória da Conquista. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências - Biológicas.** Convênio Uesb/Capes- SEC/IAT. Programa Especial de Formação de Professores, 2009.