

UM DIAGNÓSTICO SOBRE A EFETIVIDADE DOS CURSOS DO PARFOR: A EXPERIÊNCIA DO DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO¹

Lucas dos Santos Porto
Universidade do Estado da Bahia

Sílvia Lúcia Lopes Benevides
Universidade do Estado da Bahia

Resumo: O trabalho realizou um diagnóstico sobre a efetividade dos cursos do PARFOR – a experiência do DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado. Fez-se uma pesquisa exploratória, qualitativa, de teor bibliográfico e documental, quando foram citados documentos relacionados ao programa e trabalhos que tratavam do mesmo objeto de análise, feitos por outros sujeitos do mundo acadêmico, com o intuito de avaliar a sua efetividade na formação inicial de professores, através de cursos ofertados na UNEB de Brumado. Com isso, identificaram-se algumas das razões pelas quais os profissionais formados não eram aproveitados nas redes municipais de educação; identificaram-se pontos positivos e negativos na formação desses professores; e mensurou-se a metodologia de ocorrência das aulas e respectivas atividades. Nos resultados obtidos, verificou-se que a efetividade, em alguns casos, não ocorreu porque algumas prefeituras dispensaram os sujeitos que se encontravam devidamente capacitados para o exercício docente, muitas vezes para atender aos interesses políticos e/ou particulares dos gestores que se encontravam no poder, o que demonstrou certa inoperância e insensibilidade por parte de alguns deles à razão de existência do PARFOR. Destacou-se a qualidade do ensino ofertado pelas universidades, que promoveram o elo constante entre teoria e prática, apesar da metodologia de ocorrência das aulas e respectivas atividades ser motivo de queixa por parte dos alunos, pois levava a uma sobrecarga de deveres.

Palavras-chave: Formação docente. PARFOR. UNEB.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho abordou questões relacionadas à formação de professores da Educação Básica, através de programas especiais de formação docente, tendo sido escolhido como elemento de investigação o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, projeto lançado pelo Governo Federal, visando atender a uma demanda apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 9.394/96), a qual colocou como exigência mínima para atuação em sala de aula que o profissional tivesse a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

É sabido que, com o surgimento do PARFOR, a Educação Brasileira passou por uma importante transformação, quando houve a implantação de cursos para formação docente em diferentes áreas do conhecimento. Para que isso se tornasse possível, antes dos governos Federal, Estadual e Municipal se juntaram, no intuito de promover a articulação necessária ao

atendimento daqueles professores em exercício, mas que ainda não possuísem a formação em nível superior ou, se possuísem, estivessem atuando em área diferente de sua formação, necessitando, com isso, da formação adequada para a sua atividade.

Para que o PARFOR pudesse alcançar as metas estabelecidas no ato de sua criação, o comprometimento de todas as partes envolvidas na iniciativa era imprescindível, cabendo a cada uma delas, em atendimento aos convênios firmados, cumprir com as obrigações previstas.

Nesta pesquisa, idealizou-se verificar a efetividade do programa, sobretudo porque, direta ou indiretamente, interesses particulares e, principalmente, políticos inevitavelmente acabam contribuindo para a correta inserção dos profissionais formados nos seus campos de trabalhos. Portanto, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: qual a efetividade do PARFOR nos municípios onde foram ofertados cursos vinculados ao programa, principalmente naqueles que firmaram convênios com o DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado?

O questionamento supracitado surgiu a partir da trajetória de trabalho do pesquisador à frente da Secretaria Geral de Cursos do PARFOR, no *Campus XX* da UNEB, em Brumado, no período de fevereiro de 2011 a abril de 2020.

O estímulo para a realização desta pesquisa também se deu pelo desejo em contribuir com a melhoria dos programas de formação docente ofertados nas mais remotas localidades do país, através do apontamento dos problemas e êxitos encontrados. Espera-se, com o lançamento deste trabalho, contribuir com subsídios para reflexão sobre a atuação dos sujeitos envolvidos no processo.

O objetivo geral da pesquisa foi avaliar a efetividade do PARFOR na formação inicial de professores da Educação Básica em alguns municípios pertencentes ao território de identidade Sertão Produtivo, no interior da Bahia, através de cursos ofertados pelo PARFOR na UNEB de Brumado. Quanto aos objetivos específicos, procurou-se demonstrar até que ponto os sujeitos que alcançaram a sua formação nestas licenciaturas foram alocados nas redes de Educação dos seus municípios; identificar pontos positivos e negativos no processo de formação inicial de professores da Educação Básica através de cursos ofertados pelo PARFOR; identificar prováveis razões pelas quais os profissionais formados pelo PARFOR não eram aproveitados nas redes municipais de educação; e mensurar a metodologia de ocorrência das aulas respectivas atividades desses cursos, no intuito de identificar se tais características eram benéficas ou prejudiciais à formação do seu público-alvo (docentes em exercício).

Foi feita uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental, quando foram analisados: o Manual Operativo do PARFOR, o modelo de convênio firmado entre as

Prefeituras e a Universidade, assim como outros documentos existentes na Secretaria Geral de Cursos do PARFOR na UNEB de Brumado. Tal ação se deu para constatar se aquilo que estava previsto nesses documentos foram seguidos pelos gestores, valendo ressaltar que o pesquisador tomou o cuidado de manter o sigilo das informações, não citando nomes dos envolvidos nas discussões e buscou autorização da Direção de Departamento da Instituição, para que pudesse manusear tais informações. Portanto, todo o trabalho realizado baseou-se na análise teórica de acervos bibliográfico, documental e eletrônico, quando o pesquisador sustentou suas colocações em pesquisas já realizadas no meio acadêmico.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: Introdução, Desenvolvimento, Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussões e Conclusão. Na sessão do Desenvolvimento propriamente dito, procurou-se enfatizar as Definições, Objetivos e Estratégias para implantação de cursos do PARFOR, sobretudo na UNEB; na sessão de Procedimentos Metodológicos, procurou-se informar sobre as ferramentas utilizadas, bem como quais foram os elementos condutores da pesquisa; na sessão de Resultados e Discussões, procurou-se trazer, primeiro, as Atribuições de cada ente envolvido na implantação de cursos do PARFOR e, por fim, os Resultados e Discussões, quando foi demonstrada a experiência do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado na oferta de licenciaturas, com o intuito de registrar e refletir sobre a atuação da CAPES/MEC, Universidades e Prefeituras na formação de professores.

2 DEFINIÇÕES, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS DO PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR está muito bem definido na seguinte passagem, retirada do Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo PARFOR/UNEB/*Campus* XX na cidade de Caculé:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as secretarias dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, nos termos do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (UNEB, 2019, p. 108).

O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 9.394/96) foi a mola propulsora para o surgimento do PARFOR, quando deixou claro 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Caldas e Ferreira (2017, p. 19), em um artigo intitulado “Formação superior em serviço: tensões, limites e potencialidades”, apresentam uma fala de García (1999, p. 26), que diz o seguinte:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício [...] melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26 *apud* CALDAS; FERREIRA, 2017, p. 19).

Vale lembrar, no entanto, que a valorização do profissional docente é um elemento de suma importância para a melhoria dos índices educacionais em todo o país, pois, além de estar bem capacitado, o professor precisa se sentir estimulado financeiramente a seguir a carreira e essa valorização pode se dar com a aprovação de planos de cargos e salários compatíveis ao nível de formação e tempo de serviço de cada sujeito, quando a sua remuneração será ajustada à realidade e ele terá maiores condições de se dedicar somente à profissão docente e não sair em busca de outros modos de sobrevivência ao mesmo tempo em que atua na sala de aula, o que traz um sério problema para a educação, pois o professor não consegue dar conta do seu trabalho com a qualidade que se espera.

Na Bahia, o Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo PARFOR/UNEB no município de Caculé informa que:

O Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação ocorre em articulação entre MEC/CAPES, SEC/IAT e Prefeituras Municipais, com a finalidade de atender à demanda de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica, por meio de cursos de 1ª e 2ª licenciatura e de formação pedagógica, ministrada por Instituições Públicas de Educação Superior – IPES (UNEB, 2019, p. 109).

Naquilo que se refere à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pode-se afirmar, conforme o mesmo Projeto de Reconhecimento, o seguinte:

Através do PARFOR, a UNEB vem oferecendo cursos de Licenciatura nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Computação, Sociologia, Química e Artes Visuais, nos termos da Resolução CONSEPE n.º 790, de 03 de setembro de 2010. Atualmente, o PARFOR se constitui no programa especial de formação de professores, na modalidade presencial, de maior abrangência já ofertado pela UNEB (UNEB, 2019, p. 109).

Em âmbito estadual, a Universidade do Estado da Bahia, pioneira na formação de professores, comprometeu-se, com a implantação de cursos vinculados ao PARFOR, a dar continuidade a sua história de sucesso em muitos municípios do interior do estado. Segundo dados retirados de uma matéria publicada no *site* da instituição, o PARFOR na UNEB já chegou ao cômputo de 266 turmas ofertadas, com 6.013 alunos formados, em 105 municípios da Bahia (UNEB, 2019). Segundo a Coordenadora Geral do PARFOR na UNEB, a professora Mônica Moreira de Oliveira Tôrres:

O Parfor nasce da política nacional de formação dos professores no Brasil. Considero essa iniciativa uma medida de reparação histórica e de ação afirmativa na formação dos docentes da educação básica, que há anos atuam nas escolas públicas, sem investimentos (TÔRRES *apud* CORDEIRO, 2019, *online*).

Quanto aos mecanismos utilizados pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para implantação de turmas ligadas ao PARFOR, pode-se dizer o seguinte:

Os cursos destes Programas Especiais são desenvolvidos em parceria com órgãos públicos, a quem compete a responsabilidade do recurso financeiro para execução das atividades programadas. A gestão pedagógica fica a cargo da UNEB, a partir do *know how* acumulado como universidade pública multicampi de qualidade, com identidade assentada na formação de professores (UNEB, 2019, p. 126).

Em Brumado, no *Campus XX* da Universidade do Estado da Bahia, as primeiras turmas de cursos do PARFOR foram implantadas ainda no ano de 2010, pouco tempo depois da proposta do programa ter sido lançada em nível nacional e, desde então:

Ofereceu os Cursos de Letras Vernáculas, Pedagogia e Sociologia no município de Brumado, quando recebeu professores-alunos de diversas cidades da região; e Pedagogia no município de Livramento de Nossa Senhora. Além desses, a partir do mês de março do ano de 2016, abriu mais uma turma de professores-alunos do município de Aracatu com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, os quais vêm, mensalmente, assistir aulas na sede do DCHT.

Esse mesmo curso também está sendo ofertado nos municípios de Caculé, Caraíbas e Érico Cardoso. Já no município de Boquira, o PARFOR/UNEB/Campus XX tem turmas ativas dos cursos de licenciaturas em Artes Visuais, Letras – Língua Inglesa e Matemática (UNEB, 2019, p. 72 e 73).

Em 2019, o DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado contava com sete turmas vinculadas ao PARFOR, espalhadas por cinco cidades da região, perfazendo um total de 131 profissionais da Educação Básica atendidos pelo programa à época. Vale lembrar ainda que já foram formadas outras turmas através da parceria entre o DCHT/UNEB/*Campus XX* – Brumado e o PARFOR e que, ao longo desse tempo, foram atendidos educadores das cidades de Guajeru, Guanambi, Livramento de Nossa Senhora, Macaúbas, Malhada de Pedras e Rio do Antônio, dentre outros, chegando-se a um cômputo geral de 138 sujeitos formados.

No tocante ao modo de operação das atividades dos cursos do PARFOR:

Destaca-se o caráter da formação, associado às experiências e práticas docentes do estudante, de forma que garanta um dos seus princípios básicos – a articulação da teoria com a prática, sem perder de vista a qualidade desse processo; e ainda a possibilidade de absorção de uma demanda de formação superior que os cursos ofertados não têm atendido, em função do alto número de professores sem a qualificação necessária em todo Estado da Bahia (UNEB, 2019, p. 126).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental, com foco qualitativo, quando foram levados em consideração o Manual Operativo do PARFOR – documento lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como instrumento de consulta e que serve como amparo legal, na tomada de decisões relativas ao PARFOR, pois nele constam todos os direitos, deveres e definições ligados ao programa –, os convênios firmados entre as Prefeituras e a Universidade, além de outros documentos existentes (relatórios de atividades, pastas de matrículas de alunos, etc.) na Secretaria Geral de Cursos do PARFOR na UNEB de Brumado, para constatar se aquilo que estava previsto nesses documentos foram seguidos pelos gestores.

Foram pontuadas, implicitamente, as realidades dos cursos ofertados não só na cidade de Brumado, mas também em outras cidades circunvizinhas que receberam formação dos seus professores da Educação Básica através do PARFOR. Os dados dos documentos foram analisados pelo pesquisador e, com isso, construído um material teórico, amparado por

posicionamentos de pesquisadores que já realizaram trabalhos tendo o PARFOR como objeto de investigação.

Assim, para saber as razões pelas quais os profissionais formados pelo PARFOR não eram aproveitados nas redes municipais de educação, levou-se em consideração a experiência profissional do pesquisador junto ao programa, aliada aos documentos que possuía para análise e, por fim, foram feitas citações de constatações similares realizadas por outros estudiosos. Somado a isso, o trabalho buscou identificar alguns pontos positivos e negativos no processo de formação inicial desses professores, inclusive, mensurando a metodologia de ocorrência das aulas e respectivas atividades dos cursos ofertados, no intuito de verificar se tais características eram benéficas ou prejudiciais à formação do público-alvo do PARFOR.

Durante todo o percurso traçado, o pesquisador buscou embasamento para as suas análises em dados apresentados por pesquisas empíricas realizadas sobre o referido programa. Assim, são citados os trabalhos de Abdalla, Martins e Silva (2012); Aguiar, Alves e Mororó (2018); Almeida, Costa e Rodrigues (2018); Bastos (2015); Caldas e Ferreira (2017); Couto e Mororó (2015); Marinho (2013); Nascimento e Santos (2013); Rojo (2015); e Silva (2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificou-se que o sucesso na oferta de cursos vinculados ao PARFOR não depende de um ou outro ente especificamente, mas de todos, em um trabalho conjunto, pois os documentos supracitados trazem, nitidamente, atribuições específicas para cada uma das esferas, desde o âmbito federal (Ministério da Educação e CAPES), estadual (Universidade do Estado da Bahia), Municipal (cada cidade envolvida), até o próprio professor-aluno (estudante). Se qualquer uma das partes envolvidas “falhar” naquilo que é seu dever, o êxito na formação do profissional da educação pode ser comprometido. O sucesso não depende só da universidade, por exemplo, mas dessas parcerias que são firmadas entre as diversas instâncias.

4.1 ATRIBUIÇÕES DE CADA ENTE ENVOLVIDO NA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS

No Manual Operativo do PARFOR, documento publicado pela CAPES, no intuito de servir de referência aos interessados na implantação de cursos ligados ao programa, diz-se que cabe à CAPES/MEC, dentre outras atribuições, a promoção da articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos; a transferência dos recursos às IES, nos termos da legislação federal

pertinente, assim como efetuar o pagamento das bolsas concedidas a professores-formadores; e acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a CAPES e as IES (CAPES, 2014).

Quanto às universidades, o documento analisado determina que as suas atribuições no processo se restringem aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais a elas vinculados, mas valendo-se ressaltar também que é um dever de suma importância das IES articularem-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos profissionais nos cursos, sem prejuízo de suas atividades profissionais (CAPES, 2014).

No tocante às atribuições dos Municípios que se vincularem ao PARFOR, o Manual Operativo do programa diz que os mesmos devem promover e articular as ações do programa no âmbito das escolas sediadas nos seus territórios, assim como acompanhar as atividades realizadas (CAPES, 2014).

Sobre os professores-alunos, o Manual Operativo pontua que cabe aos estudantes dedicarem-se às atividades letivas do curso e cumprirem com as normas acadêmicas existentes (CAPES, 2014).

Além do Manual Operativo, como já falado em parágrafos anteriores, a Universidade e Prefeituras firmam convênios, deixando claro quais são as obrigações de cada parte. No caso da Universidade, reafirma-se o que já está pontuado no Manual Operativo e ainda faz outros complementos quanto às suas atribuições:

5. Realizar visitas de supervisão *in-loco* ao polo, a fim de verificar o pleno funcionamento dos cursos; 6. Trabalhar em conjunto com a Gestão Municipal ações que assegurem o desenvolvimento dos cursos (UNEB, 2019).

Quanto aos municípios, diz o seguinte:

1. Tornar público o teor deste Instrumento; 2. Implantar laboratório específico para a realização de atividades práticas (*brinquedoteca*) de acordo com o detalhamento do Anexo I; 3. Apresentar lista tríplice de professores graduados na área, candidatos à função de Professor Articulador de Curso, para processo seletivo realizado pela UNEB; 4. Disponibilizar o Professor Articulador de Curso, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas semanais, para o atendimento exclusivo das atividades do curso, observando-se o número de cursos em uma proporção de um articulador para cada área de conhecimento; 5. Adequar o polo presencial às condições necessárias requeridas pelo projeto pedagógico do curso a ser oferecido e às normativas do MEC; 6. Trabalhar em conjunto com a UNEB ações que assegurem o desenvolvimento dos cursos; 7. Garantir a operacionalização do polo presencial no que tange a: manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento local;

disponibilidade de recursos humanos; material de consumo, de acordo com Anexo II; 8. Garantir acervo bibliográfico constituído de, no mínimo, 200 (duzentos) títulos e 2000 (dois) mil exemplares para cada curso, adquiridos a partir da lista disponível no Anexo III; 9. Garantir serviços de hospedagem, alimentação e transporte, em condições adequadas, para os professores formadores e coordenadores envolvidos no processo durante o período em que os mesmos estejam exercendo atividades profissionais no Programa objeto deste Instrumento, de acordo com Anexo II (UNEB, 2019).

4.2 A EXPERIÊNCIA DO DCHT/UNEB/CAMPUS XX – BRUMADO

De modo geral, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR possui eficiência e eficácia na formação de sujeitos que estão inseridos na Educação, mas, em alguns casos, não consegue colher os frutos que deveria (efetividade), em razão de questões que envolvem interesses particulares e, principalmente, políticos. Couto e Mororó (2015, p. 30), em uma pesquisa intitulada “As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia”, pontuam que um dos problemas relacionados ao PARFOR:

[..] 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.

Couto e Mororó (2015, p. 30) dão continuidade aos seus comentários sobre o assunto, desta vez parafraseando uma fala de Araújo e Paiva (2009), para mostrar que:

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 *apud* COUTO; MORORÓ, 2015, p. 30).

Nas entrevistas que realizaram com coordenadores institucionais de cursos do PARFOR, as pesquisadoras perceberam ainda, nas respostas obtidas, que “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” (COUTO; MORORÓ, 2015, p. 35).

Muitos dos profissionais matriculados em cursos ofertados pelo PARFOR, após obtenção

de sua formação, não são aproveitados no quadro de servidores dos municípios e aquilo que deu origem ao programa – a necessidade de formação em nível superior para todos os docentes que ainda não a possuísem, normativa presentena Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N.º 9.394/96) acaba nãoobtendo maior sucesso porque, devido a essa dispensa dos recém-formados, a Educação Básica de pequenos lugarejos do interior do Brasil continua carente de profissionais devidamente capacitados.

Segundo dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no Brasil, “40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos”, o que “traz um impacto direto na qualidade das aulas” e, segundo Ângela Soligo, professora colaboradora da pós-graduação da UNICAMP, quando entrevistada pela jornalista Luiza Tenente, do *site* de notícias G1:

Se você sabe pouco, ensina pouco, mesmo que tenha boa vontade. Os alunos são curiosos, querem saber mais, mas o docente não será capaz de aprofundar o conhecimento. Ele está colocado num campo que não lhe pertence (SOLIGO *apud* TENENTE, 2020, *online*).

Também para atender aos interesses particulares e políticos, o que, conseqüentemente, causava toda a confusão era o fato de muitos municípios, ao estabelecerem convênios com as universidades e implantarem cursos do PARFOR, não se preocuparem em autorizar a participação somente de professores do quadro permanente da sua rede de educação, mas também de contratados temporariamente – incisivamente vulneráveis aos interesses de grupos políticos –, que podiam, a qualquer tempo, deixar as suas salas de aulas, sobretudo quando os políticos que lhes deram emprego saíssem do poder.

Caso similar ocorreu com uma das turmas de um curso de Pedagogia ofertado pela UNEB de Brumado, quando foram matriculados 40 professores-alunos, sendo que, destes, mais de 30 sujeitos não pertenciam ao quadro de servidores efetivos do município no qual estavam vinculados e, em razão disso, num dado momento do curso, foram desligados da rede, gerando um grande desconforto para todos os lados. A Coordenação Local do Curso precisou estudar maneiras de dar continuidade às atividades e propor estratégias de manter estes alunos vinculados a alguma sala de aula do município pelo menos até a conclusão da licenciatura.

Na tese defendida por Bastos, intitulada “Análise da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Estados da região Norte do Brasil”, a pesquisadora concluiu que “os dados indicam que, nas trocas de gestão nos municípios, ocorreram a dispensa de professores e a contratação de outros, também, sem formação superior,

situação que dificulta minimizar o retrato da precarização da formação de professores da educação básica” (BASTOS, 2015, p. 188). Ela verificou, com isso, que:

Acredita-se que as dificuldades na implementação do Plano sejam reflexo do padrão histórico de administração pública que tem sido adotado pelos dirigentes políticos. As medidas desenvolvidas não têm sido eficazes e nem eficientes no sentido de contribuir para a montagem de um aparato institucional que contemple de forma explícita as regras do regime de colaboração entre as instituições estaduais, municipais e federais (BASTOS, 2015, p. 185).

Mais adiante, Bastos (2015, p. 186) ainda assevera que:

Ademais, sabe-se também que mecanismos de dominação política possuem fortes conteúdos autoritários, sendo, portanto, funcionais para reforçar as práticas de subalternização tais como o clientelismo e o personalismo, poderosos aliados do jogo político partidário. Além disso, tal situação dificulta também o desenvolvimento de processos associativos capazes de mobilizar, articular e de representar os interesses sociais dos demandantes dos serviços desse Plano.

Somado a isso, estando no processo de formação e havendo alguma mudança de caráter político nos municípios, os alunos do PARFOR, em especial os contratados, se tornavam reféns de medidas que afetavam drasticamente o sucesso na sua empreitada enquanto estudantes, por terem que cumprir as normas municipais, enquanto que, contraditoriamente, os gestores municipais se abstinham de seguir aquilo que estava previsto no convênio firmado com as universidades. Couto e Mororó (2015, p. 35) citam ainda que:

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 validado 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.

Foram comuns os casos em que estudantes vinculados ao PARFOR perderam suas salas de aulas e se viram de “mãos atadas” ainda no decorrer do curso, sem terem, sequer, local para realização dos estágios obrigatórios, oficinas articuladas ou outras ações previstas no Projeto Político Pedagógico da graduação na qual estavam matriculados. Em outras situações, os professores-alunos não eram liberados de suas atividades profissionais nos dias de aulas na

universidade e, se quisessem permanecer no percurso da graduação, tinham que pagar, com recursos próprios, um docente substituto em suas ausências.

Na pesquisa de Couto e Mororó (2015, p. 35), há uma reconstituição daquilo que foi observado no *Campus XX* da UNEB, quando constataram que “alguns docentes são pressionados a abandonar os cursos ou a providenciar e pagar os seus substitutos sob a ameaça de diretores escolares”.

No quesito relacionado à maneira como eram ofertadas as aulas do PARFOR na UNEB de Brumado, pode-se dizer que, em atendimento ao previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso, buscava-se sempre ofertar, mensalmente, uma carga horária de oitenta horas/aulas, ocorrendo na forma modular mensal (oito dias inteiros e seguidos, uma vez por mês), quinzenal (quatro dias – quinta a domingo) ou semanal (quinta e sexta ou sábado e domingo – 20 horas/aulas por semana). Tal metodologia de oferta das aulas, em alguns casos, era questionada pelos próprios alunos, que diziam se sentir cansados frente à “enxurrada” de conteúdos e aulas sequenciais, principalmente porque também necessitavam trabalhar. Verificou-se, com isso, que:

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 (COUTO; MORORÓ, 2015, p. 36).

Na pesquisa intitulada “O problema da formação dos professores no Brasil: caso PARFOR”, Rojo (2015, p. 12) pontuou o seguinte:

Para Abdalla, Martins e Silva (2012), em uma dimensão política, foi possível compreender sobre o PARFOR que existe a necessidade de condições materiais para uma formação mais efetiva, que os professores-estudantes consigam frequentar o curso e ter tempo e espaço para aproveitá-lo, pois muitos relatam sobre a dificuldade para liberação às aulas e/ou das horas de trabalho coletivo. Ainda descrevem que faltam recursos financeiros, pois não existe a colaboração dos sistemas de ensino. O PARFOR, para a maioria, é a possibilidade de aprofundar o conhecimento e contribuir para renovar as práticas pedagógicas, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem (ABDALLA; MARTINS; SILVA, 2012, p. 101-102 *apud* ROJO, 2015, p. 12).

Sobre esse assunto, Marinho (2013, p. 14384), ao pesquisar sobre “Formação continuada de professores e PARFOR: uma experiência na UFMA”, também verificou que:

A disponibilidade e o tempo limitado dos cursistas para desenvolverem seus estudos concomitantes com sua longa jornada de trabalho é um fator que aponta para o comprometimento da eficácia e eficiência da formação, restando-lhes apenas os finais de semana para assistirem às aulas e prepararem as tarefas decorrentes da formação.

No Brasil, o PARFOR abrange as mais remotas cidades do país, estando vinculado a diversas universidades estaduais e federais. Na pesquisa intitulada “Educação e política: O caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire”, realizada por Almeida, Costa e Rodrigues (2018, p. 155), os autores perceberam, dentre outras coisas, que:

A política educacional brasileira voltada à formação de docente, a exemplo do PARFOR, pode ser entendida como possibilidade de transformação da realidade social a partir da melhoria da qualidade da educação básica nacional, tendo em vista, sobretudo, a construção de conhecimentos que integrem formação acadêmica com conhecimentos de vida dos sujeitos.

A intrínseca relação entre teoria e prática, estabelecida nos cursos ofertados pelo PARFOR, é um elemento essencial em cursos de licenciaturas dessa natureza, pois o estudante traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos em seu local de trabalho, enquanto atua como professor e, por isso, leva-se em consideração o cotidiano da ação docente do professor-aluno, demonstrada pela sua atuação na sala de aula, acompanhada por uma constante supervisão, discussão e análise (UNEB, 2019, p. 152).

Somado a isso, aquilo que aprende na sala de aula da universidade retorna ao seu local de trabalho bem mais fortalecido e com novos olhares, possibilitados pelos diversos componentes curriculares ministrados por professores-formadores de renome. No DCHT/UNEB/Campus XX – Brumado, percebeu-se, na análise de documentos dos docentes que passaram pelos cursos, que boa parte deles possuía vasta experiência acadêmica e profissional, o que davam-lhes maior credibilidade junto ao seus alunos. Como exemplo, no Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo PARFOR/UNEB/Campus XX – Brumado na cidade de Caculé, verificou-se que todos os docentes “possuíam a formação adequada para trabalharem com cada um dos componentes curriculares. Do total de 25 docentes que atuaram no curso, 20,00% eram doutores, 52,00% mestres e 28,00% especialistas” (UNEB, 2019, p. 140).

Ainda relacionado à unidade entre teoria e prática, nos cursos do PARFOR, são ofertados Seminários Temáticos e Oficinas Articulares, que trazem, em suas ementas, a previsão da troca de contatos entre professores-alunos, professores-formadores, comunidade

escolar e comunidade externa, o que fortalece o arcabouço de conhecimentos acumulados ao longo da formação universitária. Assim, sobre Seminário Temático, pode-se afirmar que:

É um componente curricular que promove espaços abertos de aprendizagens, indo ao encontro das demandas de formação profissional, cujas abordagens contemplam variáveis culturais, ambientais, políticas, econômicas e sociais. É outro momento formativo que proporciona aos professores-alunos o acesso a estudos de temas não contemplados e definidos, aprioristicamente, no currículo do curso, mas que contribuem de maneira significativa na formação docente contemporânea (UNEB, 2019, p. 171).

Quanto às Oficinas Articulares, pode-se informar que elas “se constituem como espaços interativos de aprendizagens, possibilitando a flexibilidade curricular por meio da transposição dos limites disciplinares para estabelecer relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares” (MORIN, 2007 *apud* UNEB, 2019, p. 172).

Silva (2016, p. 477), na pesquisa intitulada “O programa PARFOR no contexto do ensino superior: tecendo realidades, desafios e perspectivas”, lembra que, “para Nóvoa (1997, p. 26): ‘a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado’”. Almeida; Costa e Rodrigues (2018, p. 147) também constataram o seguinte:

Em nossas vivências como professores formadores do PARFOR, temos observado quão importante é a valorização das histórias de vida, experiências profissionais, culturais e demais saberes desses sujeitos-alunos para o processo de formação. Temos verificado, sobretudo, que a prática de ensino desenvolvida nesse processo constitui-se num importante elemento para a construção de uma identidade profissional, valorização pessoal, estímulo à formação continuada, engajamento político, e maior envolvimento no processo de formação acadêmica.

Os cursos do PARFOR na UNEB de Brumado enfrentaram diversos percalços, sendo que a relação entre Prefeituras e Universidade, naquilo que se refere ao cumprimento dos deveres por parte da gestão municipal, era um desafio. Rotineiramente, os coordenadores locais de cursos precisavam entrar em um confronto agridado com Secretários de Educação e Prefeitos, para que os professores-alunos não fossem prejudicados, sobretudo quando não eram dados os subsídios necessários à ocorrência das aulas, como, por exemplo, a disponibilidade de transporte, hospedagem e alimentação aos professores-formadores, atribuição restrita aos Municípios, nesse caso. Em muitas das vezes, os gestores municipais alegavam falta de recursos para o pagamento dessas despesas e tal argumento possibilita que se chegue à conclusão de que:

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 (COUTO; MORORÓ, 2015, p. 36).

Quando um curso era implantado em uma gestão e a mesma perdia o lugar noperder, o grupo que assumia via com “olhos atravessados” as ações feitas pelo governo anterior. Somado a isso, muitos dos alunos vinculados aos cursos do PARFOR, quando ocorriam essas mudanças de grupos políticos, eram penalizados pelos novos gestores, que os tinham como “inimigos políticos” e, por isso, faziam o que podiam para dificultar qualquer benfeitoria que desse visibilidade à oposição. Marinho (2013, p. 14384) pontua que:

Desse modo, há um jogo de responsabilidade na efetivação da formação docente que, ora é da instituição formadora, ora é da própria rede ou da pessoa do professor, de modo que alguns municípios se descompromissam da responsabilidade de operacionalizar, acompanhar e garantir a logística necessária à execução do Programa, quando oferecido em seus territórios.

Para haver uma mudança nesse difícil paradigma, torna-se necessário avalorização da profissão docente, pois os resultados da pesquisa feita por Aguiar, Alves e Mororó, em um trabalho intitulado “O PARFOR e a formação em Pedagogia: a falência do regime de colaboração e a desvalorização da profissão docente”, “evidenciaram que a ausência de incentivo e apoio das prefeituras acarretou dificuldades para a conciliação entre trabalho e estudos, além das dificuldadesfinanceiras para o custeio da formação” (AGUIAR; ALVES e MORORÓ, 2018, p. 06) dos professores-alunos vinculados a cursos do PARFOR.

A ocorrência de casos similares ao que foi relatado acima aconteceu, em escalas diferentes, a depender de cada município, mas era comum a queixa de professores-formadores em relação à estrutura física dos locais para ocorrência das aulas (faltando recursos audiovisuais, por exemplo), à insensibilidade por parte dos municípios, no tocante à boa recepção em pousadas e/ou hotéis e, até mesmo, ao fornecimento das refeições aos profissionais. Durante muitas vezes, os próprios estudantes eram quem providenciavam as condições mínimas necessárias à ocorrência das aulas, tais como levar um cafezinho, uma água ou, até mesmo, manter o banheiro do local das aulas em bom estado de uso para eles próprios e também para os seus docentes, pois não se via uma preocupação por parte do governo municipal nesse sentido, sobretudo quando o curso tinha sido implantado por um grupo de governo da oposição e que havia saído do poder. Para Bastos (2015, p. 189):

A própria lógica presente no desenho da implementação deste Plano contribui também para explicar a diversidade de resultados alcançados por ele em todo o país; pois, tendo sido implementada sob a ótica da descentralização e envolvendo uma variedade de sujeitos e instituições, os resultados alcançados expressam os diversos arranjos políticos e institucionais de cada realidade local.

Dentre as atribuições inerentes às prefeituras, estava a aquisição de um determinado quantitativo de livros para a composição das bibliotecas dos cursos. No entanto, ao serem verificados os projetos de reconhecimento dos cursos ofertados pela UNEB de Brumado, constatou-se que somente um município arcou com esta responsabilidade e, mesmo assim, foi necessário realizar ajustes quanto à quantidade e títulos adquiridos, pois a Gestão Municipal justificou-se pontuando escassez de recursos financeiros para este fim.

Pelos fatores já mencionados em trechos anteriores, quando o professor-aluno do PARFOR se encontrava refém de desmandos promovidos por gestores descomprometidos com a Educação, verificou-se que muitos desses sujeitos, indubitavelmente, se encontravam em uma posição de passividade obrigatória, ou seja, incapazes de reagirem frente às contrariedades pelas quais passava, pois “se corresse, o bicho pegava; se ficasse, o bicho comia”. Portanto, não havia um posicionamento do aluno do PARFOR frente às contrariedades pelas quais passava durante sua estadia na Universidade. Tal fato, inclusive, já foi verificado por outros pesquisadores, a exemplo de Almeida; Costa e Rodrigues (2018, p. 11), que disseram o seguinte:

Em uma grande maioria dos nossos estudantes do PARFOR, [existe] uma ausência de politização, posicionamento crítico e de resistência às relações de poder que muitas se manifestam em suas ações formativas, assim, percebe-se uma certa passividade em relação à autoridade impositiva do professor. Eles não estão acostumados a defender seus pontos de vista de maneira séria e construtiva, mas abaixam a cabeça diante da autoridade do professor, do diretor da escola, do secretário de educação, do prefeito, etc.

Apesar dos grandes percalços pelos quais os professores-alunos do PARFOR passaram ao longo de sua trajetória na universidade, é imprescindível informar também que a qualidade na formação desses profissionais é algo salutar e de grande importância para a vida pessoal e profissional de cada um deles. Ao tecerem relatos de uma pesquisa intitulada “O PARFOR como um espaço carregado de sentidos e significados para mulheres do curso de Pedagogia da UFT/ Arraias – TO”, os pesquisadores Nascimento e Santos (2013, p. 05) disseram que:

A partir das análises dos relatos escritos, pude perceber que o PARFOR é um

espaço de formação recheado de sentidos e significados. Para esse grupo de professoras/acadêmicas investigadas, a formação está atrelada a um imaginário de representações, nos quais as mesmas vêm construindo imagens e significados sociais sobre sua própria profissão. Em alguns relatos, os sentimentos são expressos pelas palavras: sonho, qualificação e oportunidade. Pode-se atribuir a gênese desses sentidos a processos históricos e culturais que acontece ao longo da vida, diferenciando a maneira como cada um se vê e se sente professor.

No intuito de recolher depoimentos para uma campanha em comemoração aos dez anos do PARFOR na UNEB, a Coordenação Geral do Programa, em parceria com as coordenações locais de cursos, lançou a seguinte questão, que foi respondida pelos discentes egressos do projeto: “qual a importância do PARFOR na sua vida pessoal e profissional?” As respostas foram unânimes em considerar o PARFOR como um importante mecanismo de fortalecimento do profissional que atua na Educação e em dizer que a possibilidade de obter a formação em nível superior foi ímpar na vida dos entrevistados, como pode ser visto na fala de uma das egressas do Curso de Pedagogia, ofertado pelo DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2014:

Com 20 anos atuando em sala de aula, eu não tinha mais expectativa de ingressar na universidade. O programa realizou não apenas o meu sonho, mas também o de muitos outros colegas. A formação me tornou uma profissional mais reflexiva e com olhar diferenciado para meus alunos. Sou uma Pedagoga graças ao PARFOR (JÚLIA ISABEL *apud* UNEB, 2019, *online*).

Em concordância com a fala descrita acima, para os egressos do PARFOR formados no DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado, a passagem pelo programa abriu um leque de possibilidades nas vidas de cada um deles, dando-lhes possibilidades diversas de atuação no ramo da Educação. Sobre esta abordagem, Marinho (2013, p. 14385) pontua em sua pesquisa o seguinte:

Não podemos omitir que nos municípios inexistem uma política edificada com contornos próprios para a formação continuada, assim como é preciso aplaudir a iniciativa do governo por intermédio do MEC e da CAPES em enviar esforços para estabelecer uma política de formação de professores.

A formação de professores no Brasil é uma ação primordial à melhoria das condições educacionais para os seus cidadãos e o PARFOR se mostrou como uma importante ferramenta para a consecução disso, necessitando apenas que todos os envolvidos estejam engajados em cumprir com os seus deveres e que os estudantes se posicionem de maneira crítica e contundente, com o ideal coletivo de sucesso em suas empreitadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode ser verificado que a oferta de cursos do PARFOR na UNEB de Brumado apresentou alguns problemas, sobretudo naquilo que se refere ao cumprimento das obrigações que cabem às prefeituras conveniadas com a Universidade e à CAPES/MEC cumprirem.

Por via de regra, houve, sim, eficiência e eficácia na formação dos professores-alunos, uma vez que percebeu-se o envolvimento dos professores-formadores e de parte dos demais envolvidos no processo, os quais procuravam estimular o público-alvo do programa para o alcance das suas metas, fazendo com que eles obtivessem uma boa formação profissional, apesar dos impasses que enfrentaram durante a jornada acadêmica. No entanto, a efetividade, em alguns casos, não ocorreu porque algumas prefeituras dispensaram os sujeitos que se encontravam devidamente capacitados para o exercício docente.

Verificou-se que as razões pelas quais os profissionais formados pelo PARFOR não são aproveitados nas redes municipais de educação estavam ligadas aos interesses políticos e/ou particulares dos gestores municipais, que, em alguns casos, não tinham outro olhar para a Educação, senão aquele relacionado à satisfação dos seus egos ou de seus aliados.

Ao longo do trabalho, foram citados os pontos positivos, dentre os quais se destaca a qualidade do ensino ofertado pelas universidades, através dos professores-formadores vinculados aos cursos e das metodologias de ensino utilizadas, visando o elo constante entre teoria e prática. Foram abordados também pontos considerados negativos no processo de formação inicial dos professores, quando se falou, mais uma vez, sobre a inoperância por parte de alguns gestores municipais, insensíveis à razão de existência do PARFOR.

Quanto à metodologia de ocorrência das aulas e respectivas atividades dos cursos ofertados, verificou-se que existia uma queixa por parte dos alunos em relação às atividades acadêmicas, que, somadas àquelas do trabalho enquanto professores, levavam a uma sobrecarga de deveres.

Os resultados alcançados na pesquisa possibilitaram um maior esclarecimento sobre as definições e objetivos do PARFOR e levaram a uma reflexão sobre o modo como cada parte envolvida no processo de oferta dos cursos se comportava frente às suas obrigações. Notoriamente, percebeu-se que existia a necessidade de maior envolvimento dos gestores municipais nesta ação, sobretudo porque a demanda pela oferta dos cursos de formação docente partia, inicialmente, deles, enquanto que as demais instâncias – Universidades e Governo Federal – se uniam na tentativa de equacionar as deficiências educacionais dos docentes que lhe eram apontadas. Por motivos que, muitas vezes, se resumiam a interesses de grupos, os

cursos do PARFOR implantados nos municípios ficavam à mercê da boa vontade desses gestores.

Recomenda-se que, a partir deste trabalho, possam ser feitas outras pesquisas, inclusive com a realização de entrevistas com gestores municipais (Secretários de Educação e Prefeitos), gestores das universidades, professores-formadores e professores-alunos dos cursos do PARFOR, a fim de que sejam debatidas as querelas existentes nos locais que se dispõem a implantar turmas vinculadas ao PARFOR, as quais fazem com que não ocorra a efetividade que se deseja neste programa, quando os profissionais formados poderiam estar atuando, de fato, na Educação Básica e colaborando com a melhoria do sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B.; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues e SILVA, Ariane Franco Lopes da. **Representações sociais em movimento: professores estudantes em curso de Pedagogia do Parfor.** Educação & Linguagem, São Paulo, v.15, n. 25, p.83- 103, jan.-jun. 2012. ISSN Impresso:1415-9902, ISSN Eletrônico: 2176-1043.

AGUIAR, Andréia Alcantara Lima; ALVES, Regina Menezes; MORORÓ, Leila Pio. **OPARFOR e a formação em Pedagogia: a falência do regime de colaboração e a desvalorização da profissão docente.** Disponível em: <http://www2.uesb.br/eventos/politicaspUBLICAS/wp-content/uploads/2018/12/L_SEM_PPE_2018_23.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

ALMEIDA, Cristiane da Silva; COSTA, Edinilza; RODRIGUES, Wallace. **Educação epolítica: O caso do PARFOR e sua relação com o pensamento educacional de Paulo Freire.** Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4562/2860>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira. **Análise da Implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em Estados da Região Norte do Brasil.** Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254045/1/Bastos_AnaFannyBenziOliveira_D.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CALDAS, Iandra Fernandes; FERREIRA, Helena Perpetua de Aguiar. Formação superior em serviço: tensões, limites e potencialidades. *In*: FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira (orgs.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da Educação Básica**. Volume II. Disponível em:

<http://www.uel.br/programas/parfor/publicacoes/docs/parfor_volume_2.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial. **Manual Operativo**, Brasília, DF, 27 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CORDEIRO, Danilo. **UNEB comemora 10 anos de implantação do Programa Nacional de Formação de Professores**. Núcleo de Jornalismo / ASCOM / UNEB. 17 dez. 2020. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/noticias/2019/12/17/uneb-comemora-10-anos-de-implantacao-programa-nacional-de-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

COUTO, Maria Elizabete Souza Couto; MORORÓ, Leila Pio. **As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316718374_As_condicoes_de_formacao_do_professor-discente_do_PARFOR_na_Bahia>. Acesso em: 18 abr. 2020. Horizontes, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015

MARINHO, Raimunda Ramos. **Formação continuada de professores e PARFOR: uma experiência na UFMA**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8592_5030.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

NASCIMENTO, Mauricio Reis Sousa do; SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. **O PARFOR como um espaço carregado de sentidos e significados para mulheres do curso de Pedagogia da UFT/ Arraias - TO**. Disponível em: <<https://www.teses.ufs.br/bitstream/riufs/9764/69/68.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ROJO, Francisca de Carvalho. **O problema da formação dos professores no Brasil: caso PARFOR**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_02/29.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, João Carlos da. **O programa PARFOR no contexto do ensino superior: tecendo realidades, desafios e perspectivas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19729/10597>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

TENENTE, Luisa. **40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que**

ensinam aos alunos. G1 – Globo Notícias, 2020. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>>. Acesso em: 01 maio 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Politico-pedagógico – PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR/UNEB/Caculé.** Brumado: UNEB/*Campus XX*, 2019.

Sobre os autores:

Lucas dos Santos Porto

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetitê; Funcionário da Universidade do Estado da Bahia, Campus XX – Brumado. E-mail: lucaspportobrumado@hotmail.com

Orientadora: Sílvia Lúcia Lopes Benevides

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Campus III – Juazeiro. E-mail: sbenevides@uneb.br

ⁱ Este Artigo Técnico Científico, defendido no período letivo 2020.1, foi o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades, ofertada pela Universidade do Estado da Bahia / Universidade Aberta do Brasil.