



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA-UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

ITAMAR SILVA DE SOUSA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
EM EXERCÍCIO NA BAHIA
(2007-2018)

Salvador-Ba
2021

ITAMAR SILVA DE SOUSA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
EM EXERCÍCIO NA BAHIA
(2007-2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-FACED-UFBA), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

Salvador-Ba
2021

Sousa, Itamar Silva de.

A política de formação inicial de professores em exercício na Bahia (2007-2018) / Itamar Silva de Sousa. - 2021.

169 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Formação de professores em serviço. 2. Professores - Formação - Política governamental. 3. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil). 4. Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Pereira, Maria de Fátima Rodrigues. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

ITAMAR SILVA DE SOUSA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
EM EXERCÍCIO NA BAHIA
(2007-2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-FACED-UFBA), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 01 de março de 2021.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto - Orientadora _____
Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP, Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Rodrigues Pereira - Co-orientadora _____
Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP, Campinas, Brasil.
Universidade Tuiuti do Paraná.

Prof.^a Dr.^a Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão _____
Doutorado em Educação pela UNICAMP, Campinas, Brasil
Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira – Membro Interno _____
Doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela UnB, Brasília, Brasil
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Manoel dos Santos Gomes _____
Doutor em Educação pela UFSC, Florianópolis, Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Prof.^a Dr.^a Leila Pio Mororó _____
Doutora em Educação pela UFSCar, São Paulo, Brasil
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Prof.^a Dr.^a Antônia Almeida Silva _____
Doutora em Educação pela USP, São Paulo, Brasil
Universidade Estadual de Feira de Santana



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 01/03/2021 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) ITAMAR SILVA DE SOUSA, de matrícula 216123076, intitulada *A política de formação em serviço de professores do Estado da Bahia (2007- 2018)*. Às 15:00 do citado dia, FAGED UFBA, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. ELZA MARGARIDA DE MENDONCA PEIXOTO, que apresentou os outros membros da banca Profª. Dra. GILCILENE DE OLIVEIRA DAMACENO BARÃO; Profª. Dra. LEILA PIO MORORO; Profª. Dra. ANTONIA ALMEIDA SILVA, Prof. Dr. MANOEL DOS SANTOS GOMES, Profª. Dra. MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA (Co-Orientadora). Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final, tendo a banca examinadora **aprovado** a Tese, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da seção de Defesa de Tese, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros.

Dra. GILCILENE DE OLIVEIRA DAMACENO BARÃO, UERJ

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Dra. LEILA PIO MORORÓ, UESB

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Dra. ANTONIA ALMEIDA SILVA, UEFS

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Dr. MANOEL DOS SANTOS GOMES, UESB

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Dra. MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

Examinador(a) Externo(a) à Instituição

Dra. ELZA MARGARIDA DE MENDONCA PEIXOTO, UFBA

Presidente e Orientadora

ITAMAR SILVA DE SOUSA

Doutorando(a)

Ao meu pai, João Cândido e meu avô Ernesto Cândido (*in memoriam*), por toda luta, por tudo que vocês fizeram por nós.

À minha irmã, Sinara (*in memoriam*), você estará sempre em meu coração.

À Ana Lucia, minha irmã querida, amanhã será um outro dia.

To my dear nephew, William Fisher, soon we will be together again!

À minha amada mãe, Adelita Sousa, por toda uma vida presente e futura.

À toda classe trabalhadora, em especial aos professores: Uni-vos!

AGRADECIMENTOS

Às minhas queridas orientadoras, professoras Elza Peixoto e Maria de Fátima, agradeço pela paciência, delicadeza, atenção e exemplo de dedicação à ciência, à pesquisa, ao estudo e à luta por uma educação pública voltada para a classe trabalhadora. Meu profundo reconhecimento e gratidão!

Aos que fizeram parte desta caminhada, meus familiares e pessoas queridas, amigos e amigas, companheiros e companheiras, todas especiais, Deli, Ana, Vamberto, Luanda, dona Dina, Francisco, Danila, Duce, Kelly, Kátia, Manoel, Jurimar, Írio, Tina, obrigado a vocês, pessoas iluminadas, pela ajuda, solidariedade, confiança e apoio nos momentos mais difíceis desta trajetória.

A todos os camaradas e membros do grupo de pesquisa Marxismo, Políticas de Trabalho e Educação, pela partilha de conhecimentos, pela luta intransigente por uma sociedade que seja verdadeiramente humana.

A todos que participaram da entrevista, concedendo-me preciosas informações, muito obrigado.

À banca examinadora pela aceitação em participar e contribuir com este processo formativo.

À Universidade do Estado da Bahia, UNEB, por ter garantido o direito constitucional de liberação para o aprofundamento deste estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, FAPESB, pelo financiamento desta pesquisa através da concessão de bolsa de doutoramento.

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de pesquisa cujo objetivo geral foi examinar a política de formação inicial de professores em exercício, assumidas e implementadas pelos governos da Bahia, no período de 2007-2018 e suas múltiplas determinações. A pergunta que mobilizou esta pesquisa foi: Qual a política de formação docente traçada pelos governos do estado da Bahia, no período entre 2007-2018, tendo em vista enfrentar o problema do grande número de professores não licenciados, e, quais as múltiplas determinações que orientaram as escolhas assumidas? Para alcançar o objetivo proposto realizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, com destaques para as seguintes fontes: Decreto Presidencial nº 6.755/2009; Portaria nº 883/2009; Portaria Normativa nº 9/2009; Atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente da Bahia ocorridas entre 2010 a 2016; Relatórios de gestão do Instituto Anísio Teixeira (IAT) 2012, 2013; Plano Estratégico da Bahia (2008), dentre outras fontes. Empreendeu-se ainda entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários para seis participantes. Os principais resultados da pesquisa consubstanciaram a defesa da seguinte tese: A Política de Formação de Professores implementada pelos governos da Bahia no período (2007-2018), articulada com o Decreto Federal nº 6.755/2009, configurou-se em uma estratégia de massificação e titulação docente, marcada pela forte tendência de busca pela elevação dos índices educacionais, que ao não garantir as condições adequadas de formação e permanência dos professores-cursistas nas instituições de ensino superior, produziu uma formação em condições precarizadas, revelando, desta forma, um alinhamento com a concepção neoliberal de educação e formação recomendada pelas Organizações Multilaterais que, desde os anos 1990, pressionam os países da América Latina e o Brasil para realizarem, em larga escala, uma formação docente “adaptativa e inofensiva” ao sistema do capital. O programa principal de formação inicial em exercício utilizado foi o PARFOR presencial e à distância. Destacou-se duas determinações principais para o modo de ser da política: a política de conciliação de classes dos governos de Frente Popular do Partido dos Trabalhadores (PT) e as diretrizes das Organizações Multilaterais.

Palavras-chaves: Formação de professores em exercício. PARFOR. Massificação. FORPROF.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a research whose general objective was to examine the political of the initial training of in-service teachers, assumed and implemented by the governments of Bahia, in the period 2007-2018 and its multiple determinations. The question that mobilized this research was: What is the policy of teacher training outlined by the governments of the state of Bahia, in the period 2007-2018, with a view to facing the problem of the large number of unlicensed teachers, and what are the multiple determinations that guided the choices made? In order to reach the proposed objective, the following methodological procedures were carried out: document analysis, highlighting the following sources: Presidential Decree nº 6.755/2009; Ordinance no. 883/2009; Normative Ordinance No. 9/2009; Minutes of the Permanent State Forum meetings to support Teacher Education in Bahia held between 2010 and 2016; Management reports of Instituto Anísio Teixeira (IAT) 2012, 2013; Bahia Strategic Plan (2008), among other sources. Semi-structured interviews and questionnaires were applied to six participants. The main results of the research substantiated the defense of the following thesis: The Teacher Training Policy implemented by the governments of Bahia in the period (2007-2018), articulated with Federal Decree nº 6.755/2009, was configured in a strategy of massification and teacher qualification, marked by the strong tendency to seek to raise educational indices, which, by not ensuring adequate conditions for the training and permanence of professors in higher education institutions, produced training in precarious conditions, thus revealing an alignment with the neoliberal conception of education and training recommended by Multilateral Organizations that since the 1990s have been putting pressure on Latin American countries and Brazil to carry out, on a large scale, “adaptive and harmless” to the capital system. The main program of initial in-service training used was the face-to-face and distance PARFOR. Two main determinations for the way of being of politics were highlighted: The politics of class conciliation of the Popular Front governments of the Workers Party (PT) and the directives of the Multilateral Organizations.

Keywords: In-service teacher training. PARFOR. Massification. FORPROF.

RESUMEN

Esta tesis presenta los resultados del estudio cuyo objetivo general fue examinar la política de la formación inicial de profesores practicantes, adoptados e implementados por los gobiernos del Estado de Bahía en la época de 2007-2018 y sus múltiples determinaciones. La pregunta que movilizó esta investigación fue: Cuál fue la política de formación de docentes trazada por los gobiernos de Bahía en la época de 2007-2018, en ver de enfrentar el gran número de profesores no diplomados e cuáles fueron las múltiples determinaciones que orientaron las opciones elegidas. Para alcanzar los objetivos propuestos, se realizaron los siguientes procedimientos metodológicos: análisis documental; destacando las fuentes siguientes: el Decreto Presidencial nº 6.755/2009; Portaria nº 883/2009; Portaria Normativa nº 9/2009; Actas das reuniões del Fórum Estadual Permanente de ajuda à la Formação Docente da Bahía ocurridas entre 2010 a 2016; resúmenes de gestión del Instituto Anísio Teixeira (IAT) 2012, 2013; Plano Estratégico de Bahía (2008), entre otras fuentes. Se emprendieron además entrevistas semiestructuradas y aplicación de cuestionarios para seis participantes. Los principales resultados de la pesquisa consubstanciaron la defensa de la tesis siguiente: La Política de Formación de Profesores implementada por los gobiernos de la Bahía en la época (2007-2018), articulada con o Decreto Federal nº 6.755/2009, se configuró en una estrategia de masificación e titulación docente, marcada por la fuerte tendencia de procurar elevar los índices educacionales que al no garantizar las condiciones adecuadas de formación e permanencia de los profesores-estudiantes, las instituciones de enseñanza superior, produjo una formación en condiciones precarizadas, revelando de esta forma, un alineamiento con el concepto neoliberal de educación y la formación recomendada por los organismos multilaterales internacionales que desde los años 1990 presionan à los países de la América Latina e Brasil para que realicen, una formación docente “adaptativa e inofensiva” al sistema del capital. El programa principal de formación inicial en ejercicio utilizado fue el PARFOR presencial y a distancia. Se destacaron dos determinaciones principales para el modo de ser de la política: La política de la conciliación de clases de los gobiernos de la Frente Popular do Partido dos Trabalhadores (PT) y las directivas de las Organizaciones Multilaterales.

Palabras-claves: Formación de profesores en ejercicio. PARFOR. Masificación. FORPROF.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Secretaria de Educação - SEC.	103
Figura 2 - Instituto Anísio Teixeira.	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão do número de instituições de educação superior no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso.	47
Tabela 2 - Expansão do número de instituições de educação superior no Brasil nos governos de Lula da Silva.	64
Tabela 3 - Dados gerais do PARFOR.	87
Tabela 4 - Síntese do total de vagas ofertadas.	112
Tabela 5 - Quantitativo de ofertas de vagas por área, rede e instituição.	113
Tabela 6 - Número de Vagas, Pré-inscrições, Matrículas no PARFOR-Bahia (2009 a 2013).	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGERBA	Agência Estadual de Regulação de Serviços Públicos de Energia, Transportes e Comunicações da Bahia
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFP	Coordenação da Formação de Professores
CIA	Centro Industrial de Aratu
CODES	Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
CGDOC	Coordenadora Geral da Formação de Docente da Diretoria de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CTC-EB	Comitê Técnico Científico da Educação Básica (CTC-EB)
DEM	Democratas
EaD	Educação à distância
EMARC	Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEE	Fórum Estadual de Educação
FEPAD	Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional da Educação
FORPROF	Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente da Bahia
FEPAD	Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente da Bahia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da Bahia

MTPE	Movimento Todos pela Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organização Multilateral
OREALC	Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe.
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNS	Parâmetros curriculares Nacionais da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-I	Plano de Desenvolvimento da Educação Interativo
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Parceria Público-Privada
PPS	Partido Popular Socialista
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROESP	Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB)
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PV	Partido Verde
RC	Regime de Colaboração
REUNI	Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAD	Secretaria de Educação à distância
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
SEED	Secretaria de Educação à distância
SEED/MEC	Secretário de Educação à distância do Ministério da Educação
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
Diretrizes	Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UEBA	Universidades Estaduais da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIVASF	Universidade Federal Vale do São Francisco
OMs	Organizações Multilaterais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	UM BALANÇO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
2.1	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O MOVIMENTO DOS EDUCADORES...24	
2.2	AS REFORMAS E A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS GOVERNOS DE FERNANDO CARDOSO (1995-2002)	28
2.2.1	A estratégia de governança das Organizações Multilaterais, as reformas internacionais na educação e política de massificação na formação de professores.....	32
2.3	A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS DE FRENTE POPULAR DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT): A DETERMINAÇÃO DA CONCILIAÇÃO DE CLASSES E SUBORDINAÇÃO ÀS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS	48
2.3.1	A determinação da conciliação de classes da Frente Popular do Partido dos Trabalhadores (PT)	49
2.3.2	A determinação das Organizações Multilaterais e Massificação do acesso ao ensino superior	57
2.3.3	Diagnóstico da situação dos professores e os mecanismos de regulação sistêmica: Da certificação da formação de professores à constituição da nova CAPES.....	65
2.3.4	A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e massificação da formação docente através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	78
2.3.5	Alguns estudos sobre a formação de professores através do PARFOR	88
3	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA BAHIA (2007-2018): A ESTRATÉGIA DE MASSIFICAÇÃO VERTICALIZADA E TITULAÇÃO DOCENTE.....	95
3.1	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EXERCÍCIO DOS PROFESSORES NA BAHIA	96
3.1.1	Ações e estratégias da Secretaria de Educação do Estado (SEC) e Instituto Anísio Teixeira (IAT) na implantação do PARFOR na Bahia	102
3.1.2	O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e sua atuação na definição da Política de Formação de Professores no Estado da Bahia.....	117
3.2	O PARFOR NA BAHIA: A EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE MASSIFICAÇÃO	122
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136

REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – TLCE	153
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA DIA 04/11/2019, NA FACED-UFBA	154
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 07/11/2019, NA FACED/UFBA.....	156
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DIA 06/03/2020	158
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA-QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DIA 08/12/2019	162
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA DIA 17/09/2019	164
APÊNDICE G - ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/10/2019, FACED/UFBA .	166
ANEXO A - A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	167

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA) e compõe um conjunto de investigações do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE)¹. O objeto desta investigação é a política de formação de professores no Estado da Bahia, no período entre 2007 a 2018, cujo escopo é a formação inicial em exercício.

Esse período é particularmente relevante para este estudo, pois relaciona-se com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) na Bahia, fato que ocorreu a partir da vitória de Jaques Wagner (PT) em outubro de 2006. Com esta vitória criou-se uma grande expectativa em relação às possíveis mudanças nos rumos da administração da gestão pública no Estado, especialmente em relação às políticas públicas de formação de professores, uma vez que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Bahia era o Estado que apresentava a maior demanda de formação docente do Brasil, com 78,8 % dos professores sem licenciatura e 40 % do professorado assumiam disciplinas incompatíveis com a área na qual foi formado (INEP, 2007; CABRAL, 2018).

O tema da formação de professores vem, há alguns anos, ganhando densidade no meio acadêmico, mas também tem despertado o interesse e atenção de outros segmentos da sociedade civil organizada, tais como: políticos, jornalistas, governos, gestores públicos, empresários, movimentos sociais, organizações multilaterais, associações profissionais, sindicais e associações científicas.

Na literatura especializada há várias possibilidades e diferentes perspectivas teórico-metodológicas de abordagem do tema da formação de professores. Nesta investigação, escolhemos interpretá-la por um dos caminhos possíveis, a saber: o da crítica da economia política, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, e continuada por Vladímir Ilich Uliánov (Lênin) e uma plêiade de autores marxistas, no século XX. Tal escolha se justifica por entendermos que esse referencial teórico continua fundamental, no florescer do século XXI, para a compreensão do enigma da produção, apropriação da riqueza e exploração no seio do modo de produção capitalista.

¹ Este grupo de pesquisa tem como proposta congregar pesquisadores e estudantes interessados na investigação das relações entre trabalho e educação. Elegemos como referencial teórico norteador da formação e das investigações que empreendemos a concepção Materialista e Dialética da História (PEIXOTO, 2018; 2019). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/195099> Acesso dia 20 jan.2020.

Portanto, partimos do pressuposto de que as políticas de formação de professores não se movimentam de forma isolada, descolada da totalidade social concreta, do conjunto das relações sociais e das lutas de classes materializadas na sociedade capitalista contemporânea. Assim sendo, nesta pesquisa, levamos em consideração as determinações gerais do modo de produção capitalista e suas diferentes crises, que têm reconfigurado o mundo do trabalho e impactado profundamente, de forma negativa, as condições de trabalho e as perspectivas políticas da formação dos profissionais do magistério, exigindo novas competências profissionais e, conseqüentemente, novas necessidades educacionais e de formação.

Desta forma, o problema de pesquisa que conduziu esta investigação consiste na seguinte pergunta: Qual a política de formação de professores traçada pelos governos do Estado da Bahia, no período entre 2007-2018, tendo em vista enfrentar o problema do grande número de professores não-licenciados, e, quais as múltiplas determinações que orientaram as escolhas assumidas?

Estabelecemos como o objetivo geral examinar a orientação política da formação de professores assumida e implementada pelos governos da Bahia, no período de 2007-2018, e suas múltiplas determinações. Como objetivos específicos: (i) apresentar um balanço do debate sobre a formação de professores no Brasil, a partir da crítica às ações governamentais e das reivindicações do ‘movimento dos educadores’; (ii) analisar a atuação do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente (FORPROF)² na definição da Política de Formação de Professores na Bahia; (iii) caracterizar a política de formação inicial de professores em exercício, através da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Bahia e seus principais problemas; (iv) explicitar as múltiplas determinações da política de formação docente na Bahia.

A tese formulada e defendida nesta pesquisa pode ser traduzida nos seguintes termos: A Política de Formação de Professores implementada pelos governos da Bahia no período (2007-2018), articulada com o Decreto Federal nº 6.755/2009, configurou-se em uma estratégia de massificação³ e titulação docente, marcada pela forte tendência de busca pela elevação dos

² FORPROF foi a terminologia mais utilizada na Bahia para se referir ao Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente, entretanto, em âmbito nacional é utilizada a terminologia FEPAD.

³ O termo massificação foi utilizado pela UNESCO e Banco Mundial para expressar a tendência mundial de acelerada expansão do acesso ao ensino superior no século XXI. A massificação da educação superior seria constituída por um sistema diferenciado de instituições públicas e privadas, como Institutos Superiores de Educação, Faculdades, Centros Universitários, com finalidades diferentes para atender camadas diferenciadas de estudantes (PRONKO; NEVES, 2008). Para Sguissard (2015) a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil pode ser caracterizada como uma política neoliberal de massificação mercantil, na medida em que tal expansão tem ocor-

índices educacionais, que ao não garantir as condições adequadas de formação e permanência dos professores-cursistas nas instituições de ensino superior, produziu uma formação em condições precarizadas, revelando, desta forma, um alinhamento com a concepção neoliberal de educação e formação recomendada pelas Organizações Multilaterais que desde os anos 1990 pressionam os países da América Latina e Brasil para realizarem, em larga escala, uma formação docente “adaptativa e inofensiva” ao sistema do capital.

Na perspectiva de apreender os contornos políticos, sociais e econômicos em que o objeto de estudo se insere, utilizamos nos procedimentos metodológicos, vários instrumentos para a produção dos dados, dentre eles: levantamento das produções teóricas sobre o objeto investigado; análise documental; entrevista semiestruturada e questionário. O levantamento das produções acadêmicas e científicas sobre a formação inicial em exercício de professores na Bahia foi realizado nos seguintes bancos de dados:

a) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

b) Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD: <http://bddd.ibict.br/vufind/>

A partir do levantamento, ganharam relevo as seguintes produções que tratam da formação docente na Bahia: os trabalhos de Machado (2014), Silva (2015), Mororó e Silva, (2013; 2015; 2017), Mororó e Couto (2015), Alves (2019), Boas (2017), Sousa (2014). Além disso, efetuamos uma revisão de diversos autores que abordam o debate sobre a relação entre o modo de produção capitalista e a educação, como Dermeval Saviani (2009), Lima (2007; 2009; 2011) e autores específicos na discussão sobre formação de professores como Freitas (1999; 2002; 2003; 2007), Gatti (2011), Barreto (2011), Brzezinski (2014; 2020).

Esta pesquisa aglutina-se às investigações de estudiosos como Saviani (2009; 2011), Shiroma e Evangelista (2011), Freitas (1999; 2002; 2007; 2010), Leher (2004a; 2004b; 2013),

rido prioritariamente através do crescimento das instituições privadas com fins lucrativos, a exemplo do conglomerado Kroton, Anhanguera, Estácio, em detrimento de maior investimento nas instituições públicas e universidades. O autor afirma ainda que as políticas de massificação se ocupam apenas com o acesso, e não garantem a igualdade de condições de permanência dos estudantes, sobretudo os pobres, no ensino superior. Nesta pesquisa utilizamos o termo massificação da formação de professores em exercício para expressar a ausência das condições de permanência dos professores-cursistas nos cursos ofertados no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Maués (2003; 2014) Melo (2004), Pereira e Peixoto (2008), Peixoto (2019; 2020) Brzezinski (1992; 2012; 2014), que compreendem as políticas educacionais de formação docente implementadas no Brasil, desde 1990, como decorrentes das reformas neoliberais do Estado brasileiro, articuladas com as demandas de nível internacional, orientadas e determinadas por agências financeiras multilaterais, especialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Grupo Banco Mundial (BM). A escrita desta tese e as preocupações que a orientaram foram, em certa medida, influenciadas por estes elementos conjunturais que permeiam a sociedade brasileira.

Em relação à fonte documental, compreendemos que uma é um instrumento de apreensão dos dados da realidade que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (ANDRÉ; LUDKE, 1986 p. 38), portanto, buscamos nos referendarmos em diversos tipos de documentos que tomamos como fonte de informação e objeto de análise, como: Decreto Presidencial nº 6.755/2009; Portaria nº 883/2009; Portaria Normativa nº 9/2009; Atas do Fórum Estadual de Apoio Permanente à Formação Docente (FORPROF-Ba); Relatório de gestão do Instituto Anísio Teixeira (IAT) anos 2007-2010; Relatórios de Resultados do Instituto Anísio Teixeira (IAT) anos 2012 e 2013; Planejamento Estratégico de Formação de Professores da Bahia (IAT, 2008); Notícias do jornal Diário Oficial da Bahia; Informações contidas no site eletrônico da Secretaria de Educação (SEC) e Secretaria de Comunicação (SECOM) do governo do Estado; Decretos e leis estaduais e presidenciais; Relatório da Comissão de Monitoramento do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE, 2020); dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009; 2018), dentre outros.

Neste percurso investigativo, muitas foram as dificuldades para obter os documentos produzidos pela SEC e IAT sobre a política de formação de professores no Estado da Bahia. Primeiro porque poucos documentos foram produzidos; segundo porque aqueles que foram produzidos (na sua maioria genéricos), nem sempre estavam disponíveis ou publicizados nos meios eletrônicos/digitais; e, terceiro, porque a maioria dos documentos encontram-se dispersos, espalhados. Este fato “consumiu” um tempo considerável, até conseguirmos localizá-los e reuni-los. Essa situação nos “obrigou” a protocolar ofício e enviarmos e-mail à coordenação do IAT solicitando alguns documentos para análise, embora não tenhamos obtido êxito. Sendo assim, foi necessário recorrermos a um conjunto de entrevistas.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro participantes e questionários para dois, totalizando uma amostra de seis participantes. Para Minayo (2010, p. 262-263) a entrevista é uma forma privilegiada de interação social que está sujeita à dinâmica das relações existentes na sociedade; portanto, o ato da entrevista e os dados produzidos expressam os conflitos entre

os grupos sociais, a luz e a sombra presente na sociedade. A autora ressalta ainda que nenhuma entrevista é totalmente aberta ou fechada, porém, salienta que a entrevista semiestruturada é caracterizada pela combinação de perguntas abertas e fechadas, de maneira que o entrevistado possa discorrer sobre o tema.

Enfrentamos alguns obstáculos durante o percurso para realizá-las. O primeiro deles foi, uma vez definida a amostra, conseguir a aceitação espontânea da maioria dos entrevistados. A aceitação inicial era imediata, porém, ao apresentarmos os contornos da pesquisa, percebíamos um certo “recuo” de alguns, e passávamos a encontrar dificuldades para agendar uma data disponível para realizá-las. Por isso, duas entrevistas foram desmarcadas e não foram realizadas, e diante desta dificuldade, a alternativa encontrada foi o envio de questionário para serem respondidos. Todo o processo, que envolveu contato inicial através do envio de mensagens por e-mail e WhatsApp, tentativa de ligação telefônica, apresentação aos participantes do Termo de Consentimento Livre (TCL), garantia do anonimato e apresentação das pretensões da pesquisa, agendamento, até a realização das entrevistas e resposta dos questionários, levou aproximadamente 6 meses, sendo que a primeira entrevista foi realizada no dia 17 setembro de 2019 e a última foi realizada no dia 07 de novembro de 2019. Os questionários foram devolvidos nas seguintes datas: 08 de dezembro de 2019 e 06 de abril de 2020.

Na definição da amostra dos entrevistados, buscamos uma representação alargada de participantes com a seguinte composição: (1) Professora do programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutora e especialista na área de Formação de Professores; (2) Ex-conselheiro do Conselho Estadual de Educação (CEE) na Câmara de Ensino Superior e professor em um curso de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); (3) Professor da UFBA e ex-diretor geral do IAT e vice-presidente do FORPROF-Ba; (4) Ex-coordenadora da Coordenação de Formação de Professores (CFP) do IAT e ex-participante do FORPROF; (5) Representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Ministério da Educação (MEC) nas reuniões do FORPROF; (6) Ex-conselheira do Conselho Estadual de Educação e atualmente representa a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no FORPROF.

A entrevista mais curta teve a duração de 1h e 14 minutos e a mais longa teve 2h e 15 minutos, totalizando aproximadamente 7h de gravação. Todas foram transcritas, enviadas aos entrevistados para ajustes e considerações e, posteriormente, analisadas. No roteiro trouxemos perguntas abrangentes e fundamentais ao estudo. É importante salientar que as perguntas não foram as mesmas para os entrevistados, pois eles ocuparam “posições” diferentes em relação ao objeto investigado, como poderá ser verificado nos apêndices A, B, C, D, E, F, G. Outro

aspecto a salientar é que algumas perguntas foram direcionadas com foco na formação em Educação Física, pois este era o projeto original da pesquisa, entretanto, o mesmo sofreu alterações ao longo do percurso investigativo.

Na análise do material das entrevistas, procuramos identificar com bastante atenção o conteúdo do que foi dito, aquilo que foi revelado, confrontando-as entre si, destacando os elementos centrais, as regularidades e contextualizando com a produção acadêmica e as fontes documentais. Aos poucos, fomos articulando cada “peça”, estabelecendo aproximações sucessivas em direção ao objeto, compondo uma miscelânea de informações, organizadas e distribuídas em diferentes sessões.

A tese está estruturada da seguinte forma: Na primeira seção temos a introdução; na segunda seção encontra-se um balanço do debate sobre a formação de professores no Brasil, a partir da crítica às políticas educacionais, sobretudo na formação de professores, empreendidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, e as reivindicações do movimento dos educadores; Na terceira seção aborda-se a política de formação inicial de professores em exercício implementada pelos governos do Estado da Bahia, no período entre 2007 a 2018, bem como as contradições, desafios e dilemas do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente-FORPROF na definição da política de formação docente e os principais problemas enfrentados pelo PARFOR. Apontam-se as determinações da ‘forma de ser’ da política de formação de professores implementada na Bahia. Na última seção, trata-se das considerações finais, na qual, expõe-se novamente a tese defendida e apresenta-se os argumentos que a sustentam e justificam. Em seguida seguem os apêndices constituídos pelo Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), os roteiros das entrevistas, questionários e em anexo o quadro da expansão dos cursos de Educação Física na Bahia, como um exemplo concreto da expansão das IES privadas.

2 UM BALANÇO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresenta-se um balanço das políticas de formação de professores no Brasil, com ênfase em dois elementos centrais: as reformas educacionais empreendidas por diferentes governos que, alinhados politicamente com as Organizações Multilaterais (OMs), forjaram um aparato jurídico-político que sedimentou o ideário e os contornos da formação dos profissionais do magistério; e a agenda do movimento dos educadores que, através de suas entidades, construiu uma pauta de reivindicações, lutas e resistências no campo educacional em oposição às reformas neoliberais empreendidas.

2.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O MOVIMENTO DOS EDUCADORES

A formação de professores no Brasil vem sendo, ao longo dos anos, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, um tema central dos debates na busca pela melhoria da educação pública em todos os níveis e etapas da educação básica. Entretanto, foi nos anos 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que tal discussão ganhou maior força e capilaridade no cenário político e acadêmico brasileiro. Entre os temas debatidos, destacam-se: análise do arcabouço legislativo; a crítica das políticas de financiamento da educação pública; a crítica dos entraves para a universalização do acesso à educação básica no Brasil e, conseqüentemente, o balanço das condições objetivas para este acesso com destaque para a necessidade do aumento do número de professores.

Reconhecendo no Brasil, no terceiro trimestre de 2020, uma população de 69 784 000 (sessenta e nove milhões e setecentos e oitenta e quatro mil habitantes) com menos de 24 anos de idade⁴, evidencia-se a imensa demanda de professores necessária à formação desta população até a conclusão do ensino superior público. Em que pese que o Brasil possui 11 milhões de analfabetos com mais de 15 anos⁵; 1,4 milhões de jovens entre 4 e 17 anos que se encontram

⁴ A pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua do IBGE evidencia, no terceiro trimestre de 2020, uma população de duzentos e onze milhões e duzentos e sessenta e dois mil habitantes (211 262 000), sendo trinta e seis milhões cento e quarenta e um mil (36 141 000) entre 0 a 13 anos; doze milhões, (12 285 000) entre 14 e 17 anos; e vinte e um milhões e trezentos e cinquenta e oito mil (21 358 000) entre 18 e 24 anos. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5918> Acesso em: 20 jan. 2021.

⁵ Dados da PNAD Contínua 2019 divulgados pela IBGE Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 20 jan. 2021.

fora da escola; 69,5 milhões de pessoas com mais de 25 anos que sequer concluíram o ensino médio⁶ e portanto não acessou o ensino superior, a constituição de um exército de profissionais distribuídos nas diferentes dependências administrativas e nos ciclos de ensino necessários a uma formação básica para o trabalho é significativa no país⁷. Dados apresentados na Nota Técnica N 10/2020/CGCQTI/DEED de 25 06 2020 com foco no “monitoramento da remuneração dos docentes em efetivo exercício” – tomando dados compilados pelo Censo Escolar da Educação Básica e na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) dão conta de 2 245 975 docentes de educação básica em exercício na sala de aula nas dependências administrativas Federal, Estadual, Municipal e Privada (INEP, 2020)⁸, sendo cerca de 1 853 992 servidores públicos. O fato do professorado ser uma das maiores categorias do funcionalismo público do país, portanto, representa uma enorme massa de empregos, movimentando elevados recursos que produz considerável impacto na economia.

Uma entrevistada, ao salientar a relevância da formação docente na história da educação brasileira, recorda que, por diferentes motivos, o referido tema foi objeto de preocupação de governantes:

Bem, a formação de professores é sempre um tema recorrente na história da educação no Brasil, se a gente for olhar as pesquisas vem lá da década de 1940, 1950, ganha maior força em 1960, mas sempre foi uma preocupação de diferentes governos, por diferentes motivos. Quando isso ganha força mesmo no nosso país é a partir da própria Constituição, que traz logo em seguida, 10 anos depois, a elaboração da LDB em 1996, mas quando nós estávamos na década de 1970 também no período ditatorial, você tem uma conjuntura que demanda dos militares, dos setores então do governo da época, a formação de novos quadros do magistério para lidar com os desafios desse novo patamar de desenvolvimento pelo qual o Brasil vinha passando ou demandava na ditadura (Entrevistada Anfope, 2019).

Segundo Santos e Mororó (2019), o período ditatorial foi caracterizado por políticas públicas de formação de professores restritas, marcadas pela falta de diálogo com o conjunto

⁶ Agência de Notícias IBGE. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: 20 jan. 2021.

⁷ Em 18 de fevereiro de 2020, a página do Ministério da Educação anuncia os resultados do Censo Escolar 2019 do INEP, destacando um milhão e quatrocentos mil professores graduados e com licenciatura em atividade nas salas de aula do ensino fundamental. Fonte: MEC - Censo escolar. Brasil tem 1, 4 milhão de professores graduados com licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura> Acesso em: 20 jan. 2021.

⁸ INEP. Remuneração média dos docentes em exercício na educação básica. 25 06 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remuneracao_media_docentes_educacao_basica.pdf Acesso em: 20 jan. 2020.

da sociedade, ausência de abertura para a participação da sociedade civil na construção de propostas para a formação de docentes, e fracasso da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta e da proliferação dos cursos particulares. Além disso, com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, a licenciatura curta de formação de professores tornou-se o meio mais rápido e aligeirado para preenchimento do quadro de docentes, de tal maneira que o licenciando poderia concluir o curso entre um tempo mínimo de um ano e meio e um tempo máximo de três anos. Tais aspectos foram explicitados por uma das entrevistadas, que situou o quadro geral do país e da educação no período ditatorial da seguinte forma:

Em vários seminários que aconteciam, eram momentos de muitos debates sobre a educação. Em 1978, quatorze anos depois do golpe de 1964, se tinha um país praticamente com um quadro educacional que era uma tragédia, a questão da universalização do ensino não estava colocada, ainda era um ensino para poucos, ainda era uma escola pública bastante depauperada, você não tinha professores formados em nível superior, enfim, isso tudo para nós que vínhamos do curso de pedagogia, do campo da educação, eu mesma do serviço social e outras áreas, era motivo de debate e isso foi se definindo a necessidade de mudar e alterar os cursos de licenciatura (Entrevistada Anfope, 2019).

Diante deste contexto, Brzezinski (1992) ressalta que a questão da formação dos professores foi analisada e discutida de maneira sistemática pelo movimento dos educadores, o qual, através do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, lutou pela reformulação dos cursos de Pedagogia, incorporando posteriormente, também a luta pela reformulação dos cursos das demais licenciaturas. No primeiro encontro nacional do movimento dos educadores, realizado entre os dias 21 a 25 de novembro de 1983, o Comitê Pró-Formação se transformou na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e tal movimento demarcou, de forma contundente, as discordâncias e divergências “contra as imposições da legislação oficial autoritária que fragmenta a formação do educador em todos os seus níveis” (BRZEZINSKI, 1992, p. 75). Neste evento foi produzido o ‘Documento de Belo Horizonte’, no qual o movimento reconheceu a educação enquanto parte intrínseca do sistema político, econômico e social do país, e compreendeu o problema dos cursos de formação dos professores como uma expressão da crise mais geral que a educação brasileira enfrentava. Além disso, o documento denunciava a incompetência do Estado ditatorial diante da gravidade da situação econômica que assolava a população brasileira nas questões básicas da sua sobrevivência. Em função disso, os educadores exigiam:

1. que o Governo Federal aplicasse efetivamente 13 % para a educação, aprovados recentemente pelo Congresso Nacional;
2. que houvesse uma reforma tributária, destinando maior parcela de recursos aos Estados e Municípios, para que estes pudessem efetivar uma política voltada para o ensino público em todos os graus;
3. que as reformulações legais nos três graus de ensino resultassem, essencialmente, do debate dentro das instituições de ensino, das sociedades científicas, das entidades de classe e dos grupos representativos da sociedade civil e que os órgãos normativos respeitassem as decisões assumidas pelo conjunto dos profissionais da educação;
4. que o MEC e as Instituições de Ensino Superior criassem condições para a educação permanente dos educadores de todos os graus de ensino;
5. que fosse assegurada uma política efetiva de valorização do magistério, através da revisão dos critérios de ingresso e acesso e, principalmente, da melhoria das condições salariais, evitando-se os gritantes desníveis de remuneração dos docentes dos diferentes graus de ensino;
6. que fossem estimuladas e financiadas pesquisas de caráter educacional e social, bem como alocados recursos de forma equitativa para todas as áreas de conhecimento (CONARCFE, 1983).

Pode-se identificar que a pauta reivindicatória da luta do movimento dos educadores, além de ampla e legítima, tocava em elementos cruciais como a exigência de maior investimento na educação, a necessidade dos professores serem ouvidos e respeitados, a cobrança por maior participação das entidades de classe e científica dos educadores nas tomadas de decisões sobre os destinos da educação e uma política de valorização dos profissionais da educação. Vê-se que muito do que era reivindicado, à época, permanece atual.

Em oposição à concepção tecnicista de educação encampada pelos setores conservadores e ditatoriais da época, o movimento dos educadores defendia uma concepção de educação e de educador nos seguintes termos basilares: (a) a docência como base da identidade do profissional da educação; (b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; (c) a formulação da Base Comum Nacional dos cursos como uma "concepção básica de formação do educador" definida por "um corpo de conhecimento fundamental", que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou em um elenco de disciplinas; (d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa propiciados pela estruturação dos cursos; e) a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa (BRZEZINSKI, 1992, p. 80).

Na década de 1990, a CONARCFE transformou-se na Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE⁹, e continuou a luta e resistência do movimento

⁹ “Assinala-se que a ANFOPE passou a ter existência jurídica como associação em 26 de julho de 1990. A ANFOPE, segundo seu estatuto, é uma "entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político partidário, e independente em relação ao Estado" (Art. 3º). Assim, a ANFOPE é uma associação que congrega "pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais de Educação" (Art. 4º)” (BRZEZINSKI, 1992, p. 76).

dos educadores contra as políticas de aligeiramento e fragmentação da formação profissional dos professores. A ANFOPE pautou-se na defesa por uma formação inicial e continuada enquanto um direito dos professores e obrigação do Estado. O Estado deveria assegurar as condições de igualdade na formação e no trabalho, bem como promover a valorização do magistério através dos planos de carreira e melhoria salarial e condições dignas de trabalho. O movimento reivindicava uma política nacional de educação e de formação de professores na perspectiva de uma concepção sócio-histórica, de caráter global, com base em uma consistente formação teórica, amparada nos fundamentos da educação e articulada com a prática pedagógica da docência (FREITAS, 1999).

O movimento dos educadores, na luta por suas demandas específicas, articuladas ao projeto histórico da classe trabalhadora, foi descobrindo que apenas uma formação inicial consistente do professor não seria suficiente para enfrentar a complexidade do problema da educação, sendo necessário, portanto, uma política nacional de educação e de formação de professores de caráter global. Esse movimento é contextualizado na voz de uma entrevistada:

A questão de uma política nacional de formação de professores só começa a aparecer, na verdade, no final da década de 1980 quando essa discussão no nível do Comitê Nacional, na CONARFCE, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador a gente vai chegando a uma formulação de que não é suficiente você ter uma boa formação inicial, você precisa de formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira. Esse processo exige uma política global, por isso que desde o primeiro momento a ANFOPE reafirma que é preciso você ter essa compreensão de que pode formar muito bem o professor, mas se não tiver o piso salarial, a condição de trabalho, carreira, formação continuada, se você não tem qualquer ponto desse tripé, eu chamaria assim, você não tem possibilidades de ter um profissional valorizado, que se desenvolva plenamente em termos profissionais. Então, isso foi se definindo (Entrevistada Anfope, 2019).

Entretanto, na contramão das reivindicações do movimento dos educadores, o Brasil foi sacudido nos anos de 1990 por políticas macroeconômicas neoliberais, com efeitos desastrosos para a sociedade brasileira, marcada pela retração do Produto Interno Bruto (PIB), aumento do desemprego, ociosidade da estrutura industrial, queda no investimento público e privado, ajuste fiscal, privatizações e reformas do Estado (POCHMANN, 2004 p. 66).

2.2 AS REFORMAS E A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS GOVERNOS DE FERNANDO CARDOSO (1995-2002)

Como resposta à crise estrutural mundial do capital em 1970, o neoliberalismo se apresentou ideologicamente como a única alternativa política e econômica viável para enfrentar os

problemas decorrentes da crise. David Harvey (2014) e James Petras (1999) argumentam que o neoliberalismo advoga um Estado mínimo para as questões sociais, redução de gastos públicos com programas assistenciais de auxílio à pobreza, reforma tributária, juros e câmbio de mercado; ressalta o poder do livre mercado; proclama a desregulamentação da economia para torná-la mais competitiva; defende privatizações de empresas estatais, abertura comercial da economia para a entrada das multinacionais e transnacionais, desburocratização e simplificação das leis e regras econômicas para dinamizar os negócios e direito à propriedade dos meios de produção. Segundo David Harvey, o neoliberalismo:

Se tornou hegemônico [o neoliberalismo] como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2014, p. 13).

Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo é um fenômeno tão amplo e complexo que provocou alterações profundas no próprio capitalismo, e, neste sentido, não pode ser resumido a uma ideologia ou política econômica, “É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

A primeira experiência neoliberal ocorreu na ditadura de Pinochet, no Chile, em 1973, seguida em 1979 pela Inglaterra no governo conservador de Margareth Thatcher, e em 1980 nos Estados Unidos com Ronald Reagan. A partir daí o neoliberalismo espalhou-se pela Europa Ocidental e América Latina¹⁰ com a implantação de vários programas e projetos (PETERSEN, 2010).

Em 1989, o Institute for International Economics convocou uma reunião em Washington, Estados Unidos, para discutir o que deveria ser feito em relação à estagnação econômica, inflação e dívida externa na América Latina. Esse encontro ficou conhecido como “Consenso de Washington” e resultou em um “ajustamento macroeconômico” elaborado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

¹⁰ O Neoliberalismo na América Latina, segundo Petersen (2010): “[...]difundiu-se de forma diferente, em primeiro lugar porque a Era de Ouro do capitalismo teve outro significado para os países latino-americanos. Enquanto nos países capitalistas centrais ela representou o auge do Estado do Bem-Estar Social do Keynesianismo, na América Latina, a Era de Ouro foi marcada pelo Desenvolvimentismo (WALLERSTEIN, 2000; apud UGÀ, 2004). O desenvolvimento econômico nesses países deu-se com profundo endividamento externo, e as ideias neoliberais chegaram aos mesmos justamente quando eles se defrontavam com o aumento da dívida externa, devido aos altos juros então estipulados e à drástica redução da entrada de recursos externos” (PETERSEN, 2010 p. 42).

(BIRD) e Tesouro dos Estados Unidos que passou a ser imposta aos países latino americanos com o objetivo de desmontar o arcabouço jurídico dos direitos sociais.

Na sociedade brasileira o processo de implantação das políticas neoliberais teve como mote as reformas para a “modernização” do Estado e teve início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), aprofundou-se nos dois mandatos dos governos de coalizão de centro-direita entre o Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB) e Partido da Frente Liberal (PFL), sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e assumiu configurações hegemônicas nos governos de conciliação de classes da Frente Popular do Partido dos Trabalhadores (PT), respectivamente nos dois mandatos do governo de Lula da Silva (2003-2010) e nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016). O neoliberalismo intensificou-se no governo de Michael Temer (2016-2018) e no atual governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Segundo Pinto (2010), durante os governos de Fernando Cardoso, o bloco de classe no poder, sob hegemonia da fração bancário-financeira, promoveu importantes reformas do Estado brasileiro, com foco na racionalização, descentralização financeira e administrativa, e definiu como projeto de desenvolvimento para o país o modelo neoliberal de integração passiva ao movimento de mundialização do capital. Essa política econômica colocou o Brasil como um espaço de valorização do capital financeiro nacional e internacional, multiplicando os lucros dos bancos, com altas taxas de juros, comprometendo recursos públicos do orçamento com os credores das dívidas públicas interna e externa.

O argumento ideológico utilizado para justificar as reformas pautou-se no discurso de que o setor público, por princípio, era ineficiente, ineficaz e funcionava com crescimento distorcido, com desperdícios de recursos públicos, com altos custos operacionais e incapacidade de adequar-se aos processos de globalização e modernização dos “novos tempos”. Para os reformadores o Estado brasileiro se configurava como uma entidade patrimonialista e ineficiente, por isso necessitava de uma “modernização administrativa” e gerencial do setor público, de maneira que modernizasse o país que carecia de força de trabalho qualificada para atender as novas exigências da reestruturação produtiva. Na interpretação de Bresser-Pereira (1996), que foi o representante do Brasil na reunião do Consenso de Washington em 1989, as reformas eram necessárias, pois a crise do Estado se definia nestes termos:

[...] uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção do Estado Social, é uma crise da forma burocrática e ineficiente de administrar um Estado que se tornou grande demais para poder ser gerido nos termos da “dominação racional-legal” analisada por Weber (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 15).

Politicamente, tal reforma, por um lado, suprimia o autoritarismo e o poder coercitivo e ditatorial da época dos militares; por outro lado, o Estado subordinava-se às alianças entre as burguesias internacionalizadas que exerciam cada vez mais maior controle sobre o poder estatal, satisfazendo as necessidades de acumulação do capital (MINTO, 2006). No que se refere ao aspecto econômico, ressalta-se:

1) a *abdicação da moeda nacional* – “vetor principal da violência capitalista” - com o que se perde o poder de decisão sobre o futuro do país; 2) a *privatização do patrimônio público*; e 3) os *acordos da dívida externa* explicitando a subordinação ao capital financeiro internacional e a perda de autonomia nacional no que se refere ao controle dos gastos públicos, agora subordinados ao cumprimento de ortodoxas metas financeiras preestabelecidas (MINTO, 2006, p. 215-216).

Essas reformas implicaram no desmonte do que havia sido construído ao longo de 50 anos da história do Brasil, desde os anos 1930 ao fim dos anos 1980, ou seja, os serviços públicos no campo da energia elétrica, saúde, educação, habitação, assistência social. Muitas empresas estatais estratégicas para o país foram privatizadas nos governos de Fernando Cardoso, como a Eletrobrás, Telebrás, Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional, Banespa, Centrais Elétricas São Paulo, até mesmo a legislação trabalhista e a Constituição Federal de 1988 foram comprometidas (LESBAUPIN; MINEIRO 2002).

Neste cenário de reformas do Estado brasileiro, a política educacional não ficou incólume a todo esse processo, muito pelo contrário, foi submetida a intensas e profundas reformas articuladas com demandas internacionais, orientadas e determinadas por agências financeiras multilaterais¹¹, especialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Grupo Banco Mundial (BM), que, por sua vez, assumiram as reformas neoliberais do Estado brasileiro. Neste contexto de influências internacionais, as reformas educacionais realizadas entre a década de 90 e anos 2000 fazem parte de reformas estruturais mais amplas, coordenadas e conduzidas por diversas OMs, com a finalidade de difusão do projeto neoliberal de sociabilidade e dominação burguesa,

¹¹ Segundo Petersen (2010) o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) constituem os pilares fundamentais da ordem econômica capitalista pós Segunda Guerra Mundial. Essas instituições de caráter monetário e financeiro foram criadas como resultado das negociações feitas entre os Estados Unidos e Grã-Bretanha na conferência de Bretton Woods, realizada em 1944, em New Hampshire, nos Estados Unidos. Participaram dessa conferência representantes de 45 países e estabeleceu-se “uma paridade fixa entre as moedas do mundo e o dólar, que poderia ser convertido em ouro pelo Banco Central estadunidense a qualquer instante [...]. Todas as grandes nações da época, exceto a União Soviética, concordaram em criar um Banco Mundial - o BIRD - para realizar empréstimos de curto prazo para a reconstrução e o desenvolvimento e o FMI, para realizar créditos de curto prazo e estabilizar moedas em casos de emergência. Essa política garantiu uma razoável estabilidade monetária no mundo durante aproximadamente vinte e cinco anos” (PETERSEN, 2010, p. 39).

num processo histórico de mundialização da educação¹² enquanto parte da mundialização do capital e sua reestruturação produtiva.

2.2.1 A estratégia de governança das Organizações Multilaterais, as reformas internacionais na educação e política de massificação na formação de professores

Segundo Lima (2007), as OMs tiveram e têm um papel central na difusão de valores liberais e neoliberais que fundamentam uma “nova versão” da sociabilidade burguesa, ou seja, uma face supostamente mais humana do capital. Neste prisma, Borges (2003) retrata que após o fracasso das políticas de ajuste estrutural aplicadas em muitos países africanos na década de 1980, o grupo Banco Mundial efetuou, sob o lema de eficácia econômica e equidade social, um deslocamento de sua agenda e formas de atuação política, de uma pauta restrita às questões macroeconômicas para temas mais amplos como reformas do Estado e da Administração Pública, com a finalidade de promover um amplo consenso através da ideia de “boa governança”, de maneira a tornar a sociedade civil mais “dócil” às demandas da economia de mercado. O foco passou a ser a construção da legitimidade governamental e fortalecimento da sociedade civil e dos grupos não-estatais.

Borges (2003) e Lima (2007) ressaltam que as OMs têm utilizado, em escala global, uma nova linha estratégica de direção e atuação política, denominada matriz de governança. A governança se refere a um mecanismo poderoso de readequação da governabilidade neoliberal, que evita a linha de confrontação pela construção de coalizões e consensos políticos, buscando dotar o neoliberalismo de uma aparência mais democrática “com vistas a salvaguardar a hegemonia burguesa e potencializar a exploração capitalista do setor público, estabelecendo novos métodos de coordenação, pautados em uma feição mais participativa e inclusiva” (NETO, 2018, p. 311).

Nas reflexões de Lima (2007), a governança faz parte do universo da ideologia da terceira via, elaborada pelo sociólogo britânico Anthony Giddens, que foi assessor de Tony Blair,

¹² Segundo Martin Carnoy (2002), a mundialização tem as seguintes incidências sobre a educação: 1. Impactos sobre a organização do trabalho e atividade profissional, exigindo um elevado grau de qualificação; 2. Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham papel cada vez mais importante na economia mundial; 3. A qualidade dos sistemas educacionais de cada país é comparada entre si. Os testes e as normas participam do esforço de avaliar o desempenho de gestores e professores; 4. A mundialização das redes de informação significa a mutação da cultura planetária, e conseqüentemente a marginalização de numerosas categorias sociais excluídos pelos valores comerciais dessa nova cultura (CARNOY, 2002, pag. 24/25).

primeiro ministro do Reino Unido. O projeto político da terceira via, naturaliza as relações de exploração capitalista, substitui a luta de classes pela conciliação em favor das forças do capital contra as forças do trabalho, retoma o individualismo burguês como valor moral radical do liberalismo. Neste projeto, três esferas atuam de forma articulada: o Estado na regulação das relações sociais; o mercado na efetivação econômica e liberdade individual, e a sociedade civil na coesão social e estabilidade política, ou seja, uma face humanizada ou reformada do capital. A educação cumpre, neste projeto, um papel fundamental, pois, por um lado, instrumentaliza a força de trabalho necessária às demandas atuais do capital, e, por outro lado, captura a subjetividade dos trabalhadores, a fim de obter um consenso ativo ou passivo da maioria da população de que o projeto do capital é o único possível e viável para se viver em sociedade.

De acordo com a compreensão dos autores Borges (2003), Lima (2007) e Neto (2018), a ideia de operar a partir da governança, faz parte de um universo mais abrangente de restauração da ordem liberal e neoliberal diante da crise estrutural do capital e do esgotamento das possibilidades civilizatórias que atravessam a sociabilidade capitalista desde 1970. Dessa forma, a estratégia de governança exerce uma funcionalidade integradora de coesão social e legitimidade política em torno da hegemonia burguesa e do projeto do capital. A governança, para além da ação política de um governo, significa a capacidade de regulação da esfera pública e privada; para isto, torna-se necessário a refuncionalização do Estado nas relações que estabelece com a sociedade civil. Essa relação deveria ser ampliada através da noção do público não estatal e parcerias entre o público e o privado, dividindo responsabilidades entre governos, empresas privadas, cidadãos e comunidades.

Borges (2003) salienta que, na visão liberal do Banco Mundial, o “bom governo” é aquele em que o Estado age de forma “neutra”, baseado em procedimentos técnicos, regras jurídicas supostamente imparciais e capazes de regular os conflitos, garantindo o pleno funcionamento da compra e venda de mercadorias no livre mercado, de maneira que cada indivíduo, empresa ou país, possa competir livremente entre si, pelos seus próprios interesses políticos e econômicos. Portanto, para o Banco Mundial, segundo o autor:

O “bom governo” e a “boa governança” são associados à garantia dos direitos de propriedade e à promoção de um ambiente benéfico ao investimento privado, e não necessariamente a uma forma particular de governo (BORGES, 2003, p. 127).

Em relação aos marcos da estratégia da governança, Lima (2007) indica que a atuação política das agências internacionais faz parte das contradições e disputas de interesses entre o capital e o trabalho, apresentando, em geral, três núcleos centrais:

a) O binômio pobreza-segurança: para as OMs, a exemplo do Banco Mundial, a pobreza não pode ser superada, mas aliviada através de novos mecanismos de gestão e administração, uma vez que a mesma é compreendida, segundo Borges (2003), como uma decorrência das diferenças nas capacidades competitivas e esforços individuais de cada indivíduo. Dessa forma, a busca pelo alívio da pobreza não é uma investida contra a desigualdade social e concentração de renda. Esse binômio busca integrar os países da periferia do capital à nova ordem mundial do sistema, os quais, mediante a aceitação das condicionalidades dos ajustes estruturais, podem garantir a segurança necessária para a reprodução ampliada do capital.

Lembramos que Marx (2010) já havia nos alertado sobre as formas liberais pelas quais os capitalistas do século XIX utilizavam para "administrar" a pobreza na Inglaterra e na Alemanha, ora responsabilizando a legislação, ora o excesso de assistência social e "Finalmente, a miséria é considerada culpa dos pobres e, desse modo, neles punida" (MARX, 2010, p. 54). Portanto, as agências internacionais desvinculam, fragmentam os fundamentos que geram a pobreza, a miséria e desigualdade social da forma de sociabilidade capitalista, que tem na propriedade privada dos meios de produção da vida material, concentração de renda e exploração econômica para extração de mais valia, sua base de sustentação.

b) Inclusão social: A eterna promessa de inclusão social da população mais pobre dos países da periferia do sistema seria finalmente alcançada pelas reformas do Estado e educacionais orientadas pelas OMs. As reformas foram um mecanismo de compensar as profundas desigualdades sociais e econômicas produzidas pelos ajustes estruturais realizados por essas mesmas agências financeiras. Neste modelo liberal, a educação deveria promover novas habilidades e competências voltadas para atender às novas demandas do capital, ou seja, o acesso ao mundo digital e às inovações. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) seriam o "passaporte" para a empregabilidade. Entretanto, é "esquecido" desta equação, o fato de que em uma sociedade cujo desemprego se tornou estrutural ao sistema capitalista, não existe a garantia e perspectiva de emprego para todos, e a tendência mundial é cada vez mais a precarização das condições de trabalho.

- c) O movimento do capital em busca de novos mercados e novos campos de exploração submeteu a educação, especialmente a educação superior, às exigências de lucratividade do capital internacional, dinamizando um novo mercado de exploração econômica e financeira, principalmente através das Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação à Distância (EaD). O mercado da educação, sobretudo o ensino superior, aguçou, segundo Diniz-Pereira (2019), o apetite dos empresários e investidores do setor, após o Acordo Geral sobre Comercio de Serviços (GATS) assinado em 1995 pelos países que compõe a Organização Mundial do Comercio (OMC), uma vez que a educação foi definida enquanto uma mercadoria que poderia ser vendida e comprada no livre mercado. Sob o argumento da internacionalização, a massificação do acesso ao ensino superior se tornou um promissor campo de lucratividade e mercantilização.

Portanto, nos marcos dessa estratégia de governança, as reformas educacionais se tornaram algo premente para o projeto do capital e os OMs foram os grandes condutores desse processo. As reformas tiveram âmbito internacional e, de acordo as análises desenvolvidas por Martin Carnoy (2002), elas compuseram um processo histórico de mundialização da educação, enquanto parte da mundialização do capital, e atendia a uma agenda global, de nível internacional, conduzidas pelas OMs, principalmente o grupo Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Tais reformas foram fundadas em três imperativos principais: competitividade, exigências financeiras e equidade. A competitividade buscava aumentar a produtividade econômica da força de trabalho através de novas exigências de qualificações e competências profissionais. O imperativo financeiro visava aplicar ‘ajustes estruturais’ de redução de gastos nos serviços públicos, dentre eles o corte no orçamento destinados à educação, a redução de custos investidos por aluno, privatizações do ensino secundário (médio) e superior e a transferência de fundos públicos da educação superior para a educação básica. A equidade pautava-se, supostamente, no objetivo de reduzir as desigualdades sociais, beneficiar a população mais desfavorecida da sociedade, a exemplo de mulheres negras, trabalhadores rurais e crianças pobres (CARNOY, 2002).

Neste contexto de reformas, Melo (2004) e Maués (2003; 2014) sinalizam que as reformas empreendidas na educação e na formação de professores, durante os governos de Itamar Franco (1992-1994) a Fernando Cardoso (1995-2002), vincularam-se aos interesses do capital

nacional e internacional com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e as novas configurações do Estado brasileiro. Para Maués (2003, p. 94):

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Para Melo (2004):

Estas reformas educacionais fazem parte de metas específicas do projeto neoliberal para os países dependentes: a refuncionalização do Estado e a redução da pobreza; dentro dos movimentos de liberalização, privatização e desregulamentação (MELO, 2004, p. 163).

Como meio de construção do consenso entorno de um projeto neoliberal de educação, marcado pelo ideário da competitividade, equidade e competência, as OMs promoveram e financiaram diversas conferências internacionais da educação. Os resultados dos acordos firmados entre os participantes das conferências foram apresentados através de Cartas de Declarações que apontam diretrizes gerais para as reformas educacionais na América Latina e Brasil. Destacamos, para elucidação, três conferências: a “Conferência Mundial de Educação para todos” (UNESCO, 1990), a Declaração de Nova Dehli (UNESCO, 1993) e a Carta de Dakar (2000).

A Conferência Mundial de Educação para todos, realizada na Tailândia, Jomtien, em 1990, resultou no documento ‘A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos’ (UNESCO, 1990), assinado por cento e cinquenta países que se comprometeram com a universalização da educação básica como instrumento de equidade social e redução da pobreza nos países situados na periferia do capital. O Brasil, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão tinham a maior taxa de analfabetismo do mundo e se comprometeram a criar ações e mecanismos de enfrentamento desse problema. Essa conferência foi patrocinada pelo Grupo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e teve o mérito de colocar a educação no centro das discussões mundiais, estabelecer metas e compromissos.

Esse documento propõe a universalização da educação básica com foco na aprendizagem com a finalidade de reduzir a pobreza e desigualdade social, e enseja, dentre outras coisas, a “[...] necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e **implementar sistemas de avaliação de desempenho**” (UNESCO, 1990,

p. 4, grifos nossos). Anos depois, o Brasil acenava para as Organizações Multilaterais, através da edição do Plano Decenal de Educação para Todos, seu compromisso com as diretrizes dessa conferência.

A Declaração de Nova Dehli, que ocorreu na Índia, em 1993, também promovida pela UNESCO, com a participação de nove países, dentre eles o Brasil reafirmou o compromisso em atingir as metas definidas na ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’, ou seja, atender as necessidades de aprendizagem para todos através da universalização da educação básica e demarcou uma concepção supostamente ‘neutra’ de educação conclamando-a a uma ‘aliança’ que transcenda as divergências políticas e ideológicas. A formação de professores é anunciada como um ‘treinamento’ necessário para a melhoria da qualidade da educação básica.

A Carta de Dakar é um documento resultante da Cúpula Mundial de Educação, ocorrida em Senegal, em abril de 2000, que, ao avaliar uma década após da ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’, constata que as metas anunciadas não foram atingidas plenamente:

A avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não tem acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades (UNESCO, 2000, p. 2).

Nestes termos, a carta de Dakar estabelece um novo prazo (até 2015) para atingir os objetivos e metas de garantir a todas as crianças o acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade, e pretende alcançar uma melhoria de 50 % nos níveis de alfabetização de adultos e busca de melhoria na qualidade da educação com “resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2000, p 3). Recomenda, ainda, que os países devem elaborar os ‘Planos Nacionais de Educação para Todos’ e que se estabeleçam os indicadores de desempenho de médio prazo.

Sem secundarizar a influência de outras Organizações Multilaterais¹³ na orientação das políticas públicas sociais brasileiras, delimitamos o grupo Banco Mundial como parâmetro de

¹³ Como, por exemplo, a CEPAL - Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina e Caribe; OREALC - Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe; OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico; OEA - Organização dos Estados Americanos; CE - Comunidade Europeia; PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; PREAL - Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe; OMC - Organização Mundial do Comércio; UNESCO - Organização das Nações Unidas

análise das diretrizes internacionais para as políticas de educação e formação de professores, uma vez que essa agência tornou-se o principal condutor político e ideológico dos projetos educacionais nos países de capitalismo dependente, e, segundo o próprio banco, ele é “la principal fuente de financiación externo para la educación en los países en desarrollo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 16).

Desde sua fundação, em 1944, na conferência de Breton Woods, o Grupo Banco Mundial “tem a atribuição de um grande intelectual orgânico dos interesses representados pelo G-7, atuando como um ‘organizador’ das políticas dos países *em desenvolvimento*” (LEHER, 1998, pag. 9-10), sendo assim, representa os interesses do capital internacional e estabelece regras financeiras, comerciais, políticas e econômicas no mundo e nos países dependentes.

É importante alertar que jamais pode-se perder de vista que o Banco Mundial, como qualquer outra agência financeira capitalista, tem como objetivo principal captar recursos, realizar empréstimos, e mediante a cobrança de juros, obter lucros financeiros, deste modo “o empréstimo só é efetivado mediante concordância com as reformas de ajuste estrutural e respeito aos prazos para sua implementação” (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 498).

O grupo BM é formado por cinco abrangentes instituições financeiras: 1. BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, originalmente criado para a restauração das economias destruídas na segunda guerra mundial. O BIRD hoje tem a função de financiar projetos na área social e de infraestrutura econômica, prestar serviços de análises e assessoramento técnico e promover empréstimos e garantias financeiras para os países membros; 2. IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento, que realiza empréstimos e créditos aos países mais pobres. Arrecada fundos de doadores para serviços sociais básicos; 3. IFC - Corporação Financeira Internacional, atua no investimento e financiamento em parceria com o setor privado, assistência técnica e assessoramento a governos e empresas; 4. MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos, estimula os investimentos externos em países em desenvolvimento para ajudar no crescimento econômico e redução da pobreza; 5. ICSID - Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimento, que realiza a mediação de conflitos e disputas entre os investidores (SILVA, 2002).

Apesar do Banco Mundial ser constituído por uma rede de partes integrantes de um mesmo projeto, os processos de aplicação de suas diretrizes não acontecem de forma linear e

para a Educação, a Ciência e a Cultura; ONU - Organização das Nações Unidas; BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outras.

uniforme em todos os tempos e lugares, uma vez que dependem das condições históricas de cada país, região e de interesses locais. É amplamente conhecido que desde a década de 1960, o Banco Mundial estabelece uma aliança de interesses e atua conjuntamente com o FMI, o BID, a UNESCO e UNICEF como estratégia de acumulação capitalista mundial.

Pautado na teoria do capital humano, o grupo Banco Mundial nos anos 1990 situava a educação enquanto crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza nos países em ‘desenvolvimento’ ou periféricos. Afirmava que o desenvolvimento das tecnologias e as reformas econômicas estavam produzindo mudanças na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho em todo o mundo, provocando o rápido aumento do conhecimento e o ritmo acelerado de mudanças tecnológicas, igualmente abrindo possibilidades de crescimento econômico cuja tendência é que as pessoas mudem de emprego com mais frequência ao longo da vida (CARNOY, 2002). Portanto, as recomendações do Banco Mundial para as reformas educacionais deveriam:

Atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Nessa direção, a educação básica assumiu na década de 1990 prioridade e foco, pois, segundo essa agência, a educação básica gera desenvolvimento econômico e reduz as desigualdades sociais, por isso necessita de maior investimento. A educação deve formar cidadãos flexíveis, trabalhadores adaptáveis às constantes mudanças e exigências do mercado de trabalho e capazes de adquirir novos conhecimentos, competências e habilidades ao *longo de toda a vida*, de maneira a tornarem-se portadores de “empregabilidade”, ou seja, estar permanentemente em busca de uma ‘competência’ para assumir possíveis novos empregos. A estratégia encontrada pelo Banco Mundial para redução da pobreza é a articulação da educação com o setor produtivo e a prestação de serviços básicos, pois pressupõe que a elevação do nível de escolaridade permitiria a integração dos indivíduos nesse modelo econômico.

O Banco Mundial advoga que o financiamento público da educação nos países em desenvolvimento é inadequado, ineficiente e pouco equitativo, e, o reflexo disso é que a educação desses países é também ineficiente em todos os níveis e os estudantes em geral também tem um desempenho mais baixo que os estudantes de países industrialmente desenvolvidos. Propõe que a iniciativa privada poderia administrar de forma mais eficiente os recursos públicos que o Estado e admite a combinação de recursos públicos e privados no financiamento da educação:

Algunos países han decidido reasignar gastos públicos a la educación en lugar de destinarlos a otras actividades financiadas por el Estado, como la defensa y las empresas públicas ineficientes que el sector privado puede administrar con más eficacia. Otros países han encontrado dentro de sus políticas macroeconómicas maneras de aumentar los ingresos del gobierno y tienen así más fondos para gastar en educación. Y otros han tratado de complementar los fondos públicos para educación con fondos privados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 6).

O banco orienta que muitos desses países poderiam melhorar a educação com o mesmo nível de gasto público, ou até mesmo, com menos gastos, bastando, entretanto, aumentar a eficiência na administração e gestão dos recursos públicos, concentrando os gastos na educação básica primária, pois:

La educación básica debería ser la primera prioridad para el gasto público en educación en los países que todavía no han logrado una matrícula casi universal al nivel primario y secundario de ciclo básico (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

Em relação aos desafios educacionais para os países em “desenvolvimento” o Banco Mundial destaca a necessidade de: aumentar o acesso à educação básica de maneira a torná-la universal, melhorar a equidade, elevar a qualidade e realizar as reformas na educação. Nestes termos, recomenda um conjunto de medidas prioritárias para as reformas na educação, com foco em alcançar eficiência dos gastos públicos e eficácia na aprendizagem, que podem ser sintetizadas nos seguintes termos (BANCO MUNDIAL, 1996):

- a) Construção de escolas com menos recursos, mais baratas;
- b) Aumentar a razão professor-aluno por sala de aula;
- c) Criação de Fundos de manutenção das escolas;
- d) Ensino simultâneo de vários graus e turnos múltiplos;
- e) Cobrança seletiva de mensalidades aos estudantes do nível secundário (ensino médio), de acordo com a renda familiar e com bolsas para os selecionados, e, cobrança de mensalidade para todo o ensino superior, através de um plano de empréstimo ou sistema tributário.
- f) Os governos devem estabelecer normas de vigilância e rendimentos com foco na mensuração dos resultados.

- g) As análises econômicas devem orientar as decisões sobre os investimentos mais eficazes
- h) Desenvolvimento de um sistema de avaliação para vigiar o que os estudantes aprendem e o que os professores ensinam.
- i) Os governos devem fazer investimentos onde tem os maiores resultados.
- j) Participação dos pais e comunidades na gestão das escolas.
- k) Aumentar o tempo de estudo em horas de instrução (dias letivos).
- l) Ensino com foco nas ciências para o desenvolvimento econômico
- m) Ensino profissional vinculado ao setor privado.

Em relação à formação de professores, de acordo com Decker (2015), o Banco Mundial utilizou como estratégia a desqualificação do modelo de formação docente ofertado pelas faculdades de educação das universidades, pois, segundo esta instituição financeira, as universidades promoviam uma formação dispendiosa financeiramente, pautada em muita teoria, em conhecimentos científicos, pedagógicos ultrapassados, pois estavam desvinculados das novas necessidades do mercado, que, por sua vez, está constantemente ávido por uma formação pragmática, flexível e que produza resultados imediatos. Portanto, a formação docente difundida alinhava-se aos princípios do gerencialismo e produtivismo empresarial, tendo na ideia de profissionalização um elemento chave para convencer os professores:

A ideia da profissionalização docente traz para a escola conceitos do campo empresarial e pretende punir ou recompensar o professor de acordo com o desempenho aferido em avaliações. Este modelo pauta-se no controle da ação docente, na formação pela e para a prática, no desenvolvimento de competências (DECKER, 2015, p. 140).

Este paradigma de formação docente, difundido pelo Banco Mundial e demais agências internacionais, articulado com os pressupostos da globalização econômica e da sociedade da informação, exige permanente “capacitação tecnológica” e treinamento para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Partem da crença na meritocracia, como o meio para se alcançar as exigidas qualificações digitais, como se as condições de acesso e oportunidades sociais estivessem disponíveis igualmente para todos, bastando apenas o esforço pessoal.

O docente “torna-se professor, sem nunca chegar de fato a sê-lo”, pois sua formação se dará “ao longo da vida”, marcada pela eterna “obsolescência docente”, e o professor será um “eterno aprendiz de ser professor”, determinado pelas profundas e constantes transformações tecnológicas produzidas na era da “sociedade do conhecimento e informação digital”.

Destacamos que a formação de professores em exercício, no período em análise, foi o “modelo” defendido pelo Banco Mundial, pois seria possível formar uma grande quantidade de professores a baixo custo e de forma mais rápida e imediata. Nessa concepção de caráter instrumental e pragmatista, as experiências do professor em sala de aula e o fazer cotidiano da prática docente assumem a centralidade na formação, em detrimento dos conhecimentos elaborados cientificamente no campo das teorias da educação. O BM afirma que:

La capacitación en el servicio para mejorar el conocimiento de las asignaturas por parte de los maestros y las prácticas pedagógicas conexas es especialmente eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en la aula y es impartida por el jefe de docentes (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 8).

A formação docente é compreendida, nessa ótica, enquanto uma auto-formação, na qual o professor forma a si mesmo a partir de suas próprias experiências práticas, vivenciadas no cotidiano da sala de aula. A formação assume o sentido e significado de treinamento, adestramento prático e, conseqüentemente, deslegitima ou secundariza uma formação pautada no aprofundamento de conhecimentos teóricos, de cunho didático-pedagógico, de caráter histórico, filosófico e científico.

Portanto, o projeto de educação do capital, sob orientação do Banco Mundial e outras OMs, encontrará no Brasil uma convergência de interesses com a burguesia interna, que vem se rearticulando politicamente desde o período da ‘redemocratização’, iniciado em 1985. Nestes termos, a política educacional brasileira assumirá fortemente a partir dos anos 90 do século passado, um papel estratégico importante na implementação dos ajustes estruturais neoliberais, sobretudo nos governos de Fernando Cardoso:

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Namó de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (MAUÉS; JUNIOR, 2014, p. 1139).

Ao analisar a política de formação de professores instaurada a partir das reformas educacionais protagonizadas pelos governos de Fernando Cardoso, fica evidente que a mesma produziu ajustes em três âmbitos:

1) ideológico, por meio do conceito de profissionalização, utilizado para forjar o consenso entre professores e reformadores e obnubilar o projeto hegemônico de adaptação dos professores aos desígnios do mercado; 2) ajuste institucional, através da criação dos Institutos Superiores de Educação, com o fim de rebaixar não somente os custos, mas também o estatuto da formação promovida no âmbito das Universidades, considerada via de acesso ao conhecimento crítico e às análises sócio históricas; 3) ajuste curricular e pedagógico por meio da incorporação da noção de competências como concepção nuclear das propostas formativas, erigindo uma perspectiva funcionalista de caráter técnico-instrumental, que visa conformar as subjetividades às novas exigências do processo produtivo (NETO, 2018, p. 218).

Salientamos o paradoxo de tais reformas, pois ao mesmo tempo em que apresentavam o professor enquanto protagonista das mudanças educacionais, imputava-lhe a chaga de principal responsável pelo ‘fracasso’ do ensino público. O estratagema utilizado pelo governo federal, seguindo a mesma linha de orientação do Banco Mundial, foi de convencer os próprios professores e a opinião pública de que os resultados negativos na educação eram consequências da desqualificação profissional dos professores, e, portanto, precisavam profissionalizar-se. Para o discurso oficial, o fracasso escolar espelhava a péssima formação docente, que passou a ser vista como “muito teórica, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade” (MAUÉS, 2003, p. 91). O que os reformadores pretendiam com a formação de professores estava para além de preocupações com a qualificação profissional, pois:

O que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o leitmotiv da reforma. Eclodem como pedra de toque da reforma as mudanças curriculares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nestes termos, novas configurações assumiram o eixo de orientação para a formação de professores que passou a fundamentar-se no discurso da ‘pedagogia das competências’ e na teoria do ‘professor reflexivo’, ambas com ênfase nas experiências práticas do professor no âmbito da sala de aula. Essa orientação pauta-se nos estudos de Nóvoa (1992), Schon (2000), Zeichner (2010), Tardif (2000), Perrenoud (1999), dentre outros. Donald Schön (2000), por exemplo, propõe uma formação profissional baseada no modelo da ‘epistemologia da prática’, que valoriza a prática profissional enquanto momento proeminente para construção de conhecimentos através da “reflexão sobre a reflexão na ação”, ou seja, o professor deve promover reflexões sobre a sua própria reflexão acerca da sua prática pedagógica. Esse ideário político-

pedagógico influenciou significativamente na orientação das políticas educacionais no governo de Fernando Cardoso:

O discurso das competências foi institucionalizado através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e pelos consequentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos diversos níveis de ensino e carreiras profissionais. A inclusão do termo competências não significava, nesse contexto, apenas uma figura de linguagem; revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada. (CUNHA, 2013, p. 8):

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, vinculada às orientações do Banco Mundial, representou o marco da institucionalização das políticas educacionais dos anos 1990 (MORORÓ; SANTOS, 2019, FREITAS, 1999). O referido documento, em seu Art. 2º, define a educação enquanto um dever da família e do Estado cuja finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Ao Estado, cabe garantir a todos os cidadãos o acesso aos serviços educacionais.

Sobre a formação inicial e continuada dos “profissionais da educação”, a LDB sinaliza que a mesma deve ocorrer em regime de colaboração, pela União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios. O Art. 61º da referida lei destaca que os profissionais da educação devem ter como fundamento a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, além da associação entre teoria e prática através de estágio supervisionado e formação em serviço. Por fim, considera a possibilidade de aproveitamento de experiências anteriores. Sobre isso, Freitas (1999) assevera:

[...] com isso, constata-se que, pela primeira vez, se abre a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores (FREITAS, 1999, p. 21).

O Art. 62 da LDB estabelece, ainda, que a formação dos professores para atuar na educação básica deverá ser de nível superior e em curso de licenciatura, entretanto admite, paradoxalmente, que para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental a formação mínima do professor poderá ser de nível médio na modalidade normal. Define que o lócus da formação dos professores é a universidade, entretanto, cria a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Para Freitas (2003), a criação dos ISE foi uma tentativa de esvaziar a formação docente na universidade, devido ao seu caráter crítico, científico e acadêmico. Em

04 de abril de 2013, através da Lei 12.796 foi acrescentado ao Art. 62º o parágrafo 1º, que afirma que a formação inicial, continuada e capacitação pedagógica deverão ser promovidas em regime de colaboração pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios. E, no parágrafo 2º, afirma que a formação continuada e capacitação pedagógica poderão utilizar recursos de tecnologia de educação à distância; no parágrafo 3º, assevera que a formação inicial se dará, preferencialmente, de forma presencial. O Art. 63º enfatiza sobre a formação que os Institutos Superiores de Educação poderão ofertar: curso Normal Superior, programas de formação pedagógica, para quem já possui graduação e deseja atuar na educação básica, e, por fim, programas de formação continuada (BRASIL, 1996).

Após a aprovação da LDB nº 9.394/96, foi publicado um conjunto de regulamentações jurídicas, que através de leis, pareceres, decretos, portarias, diretrizes curriculares foram disciplinando, formatando e controlando a educação e a formação dos professores em uma perspectiva de gerenciamento, aligeiramento e rebaixamento da formação. Nesse contexto, a formação esteve prioritariamente entregue nas mãos da iniciativa privada, sendo a certificação das competências e a avaliação de resultados a chave mestra das políticas docentes (PEIXOTO; PEREIRA, 2008; FREITAS, 2002).

Desse modo, através do Parecer número 115/99 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação-CNE, bem como do Decreto nº 3.276/1999, os Institutos Superiores de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior foram regulamentados. No entendimento de Freitas (1999; 2002), esses documentos marcam uma reforma universitária imposta no campo da formação docente, que se daria em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissionalizante, pós nível médio, e colocava como horizonte o retorno do pragmatismo e tecnicismo dos anos 1970 com a massificação da “capacitação pedagógica”, portanto, o aligeiramento e rebaixamento das exigências e das condições de formação docente. Conforme depoimento coletado em entrevista, o propósito dessa iniciativa governamental estava consubstanciado nos seguintes termos:

A ideia é que você tire isso das “garras” progressistas das faculdades de educação, que tradicionalmente são instituições que têm, pelo seu próprio objeto, condições de fazer a crítica da própria educação, da sociedade, pelo estatuto que ela leva. Não tem outro lugar na universidade a não ser os institutos de ciências humanas que você tem esse espaço, mas no campo da educação são as faculdades de educação. Mesmo nos institutos de licenciaturas, sei que que eles têm uma formação humanista ampla, você vai encontrar quem possa fazer uma discussão dos objetivos e fins da educação. Mas eu acho que isso se perdeu nas políticas educacionais, a discussão dos fins e objetivos da educação, certo? Nós atualmente estamos na discussão metodológica, “como é que o ensino melhora uma coisa que eu acho que tenho que ensinar” e aí tudo vira Base Nacional Comum Curricular, tudo vira avaliação (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Constata-se que o movimento dos educadores foi crítico da criação dos Institutos Superiores de Educação - ISE como instituições responsáveis de cuidar de algo tão complexo e importante: a formação de professores. Mesmo porque os Institutos não tinham o compromisso ou responsabilidade de desenvolver pesquisa e extensão articulada ao ensino, como fazem as universidades, e, também, não tinham experiência com a formação de professores (FREITAS, 2002; MORORÓ; SANTOS, 2019).

Em seguida, adensado ao conjunto de documentos apontados, a resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, viria sedimentar as determinações legais de regulação da profissão dos professores. Os embates entre distintas concepções de formação tiveram como centralidade as Diretrizes Curriculares, como pode ser melhor explicitado através da seguinte entrevista:

Começa também no governo de FHC, a partir da LDB-96, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, aí o embate se deu no nível das Diretrizes também, entendendo que ali se define a Política Nacional de Formação, então era criar os Institutos Superiores de Educação, criar o Curso Normal Superior. A LDB cria e transforma esses dois espaços no espaço institucional de formação, portanto, acabando com as Faculdades de Educação e os institutos das licenciaturas, criando o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior para substituir o curso de Pedagogia. Então ali é meio uma camisa de força, uma guerra mesmo que é travada no sentido de definir uma política de formação nessas bases com as Diretrizes Nacionais de 2002 (Entrevistada Anfope, 2019).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP 01/2002, o “modelo” da pedagogia das competências foi incorporado oficialmente na definição do novo perfil profissional dos professores, uma vez que os currículos dos cursos de formação deveriam adotar a noção de competência como concepção nuclear na orientação da formação, deveriam ser flexíveis, baseados em competências e habilidades e vinculados à avaliação permanente das competências dos professores e estudantes, e a certificação dos docentes, aprofundando o “quadro perverso caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e pela redução de recursos públicos” (FREITAS, 2002, p. 157-158).

O governo de Fernando Cardoso (1995-2002), através da Secretaria de Educação à distância (SEED/MEC), criou os seguintes programas voltados para a formação de professores que tiveram maior alcance: Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo); Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). O ProInfo tinha por objetivo

“capacitar professores e técnicos para o uso pedagógico das modernas tecnologias de informática e telecomunicações na escola pública” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 90).

Já o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, criado em 1999, tinha como finalidade formar docentes que exerciam a profissão sem habilitação legal nas escolas públicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O curso tinha duração de dois anos (3 200 horas) e utilizava material impresso e vídeo. Esse programa foi financiado pelo grupo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

Em relação aos investimentos em educação, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) publicou um quadro com os dados de redução de investimento na educação nos governos de Fernando Cardoso: houve uma redução de 20,3 % para 8,9 % nos gastos com educação, enquanto os gastos com os juros da dívida pública passaram, no mesmo período, de 24,9 % para 55,1 % (LESBAUPIN; MINEIRO 2002).

Salientamos ainda que, neste período, desencadeou-se a expansão de instituições privadas de ensino superior, com o aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente da educação superior, através de dois movimentos: a) Expansão das instituições privadas, através da liberalização dos serviços educacionais; b) Privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxa e mensalidades pelos cursos pagos, das parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2011; SGUISSARD, 2015; CHACON; CALDERÓN, 2015). Os dados da **Tabela 1** evidenciam a expansão do número de instituições de educação superior privadas, no Brasil, durante os governos de Fernando Cardoso

Tabela 1 - Expansão do número de instituições de educação superior no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Pública	Privada
1995	894	57	76	77	210	684
2002	1 637	73	65	57	195	1 442
%	83,1	28,1	-14,5	-26,0	-	110,8

Fonte: Tabela organizada por Chacon e Calderón (2015), com base em dados do MEC/INEP (BRASIL, 2012).

Sguissard (2015) explicita que o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro se explica nos marcos da mundialização do capital, ajustes neoliberais implementados no mundo e no país por diferentes governos, desde Fernando Collor de Mello (1990-1991), Fernando Cardoso (1994-2002) com a Reforma do Estado, cujo ministro Bresser-Pereira criou as Organizações Sociais (OS) que liberariam o Estado da obrigação constitucional de manutenção das Instituições federais de ensino superior. Estas deveriam buscar junto a órgãos públicos ou privados os recursos financeiros que não lhes fossem garantidos pelo Fundo Público. O autor destaca que a partir de 1997 foram “abertas as porteiras” para a constituição das IES com fins lucrativos no Brasil, e em 2007 no governo Lula da Silva a educação superior entrou de forma decisiva no setor financeiro com as cinco maiores empresas educacionais do país: Estácio, Unip, Anhanguera, Kroton e Laureate, que abriram seus capitais no mercado de ações e também a Oferta de Capital Inicial (IPO) na bolsa de valores. Dentre elas, apenas a Unip não possuía um fundo ou banco de investimento.

Calderón (2015) e Sguissard (2015) destacam ainda que a legislação brasileira, desde a constituição federal de 1988, passando pela LDB de 1996, e os Decretos 2.207 e 2.360 de 1997, é permissiva quanto à comercialização do ensino superior por empresas de capital aberto, nacionais e transnacionais com ações na Bolsa de Valores, portanto, com fins de obtenção de lucros, atendendo a agenda das OMs como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS).

2.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS GOVERNOS DE FRENTE POPULAR DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT): A DETERMINAÇÃO DA CONCILIAÇÃO DE CLASSES E SUBORDINAÇÃO ÀS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS

O período seguinte à era de Fernando Cardoso, com a vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), no segundo turno das eleições presidenciais de outubro de 2002, foi marcado por grandes expectativas e esperanças, principalmente do movimento dos educadores e suas entidades científicas a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR).

Esperava-se que a política educacional brasileira e nela as políticas de formação e valorização dos professores assumissem de fato mudanças e transformações alinhadas às reivindicações históricas do movimento dos educadores e suas entidades. Uma das primeiras reivindicações do movimento foi a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica-DCNS, de 2002, entretanto, não foi o que aconteceu, como se pode perceber no relato de uma entrevistada:

Uma vez entrando o governo Lula o que é que acontece, a nossa defesa era que as Diretrizes de Formação de Professores fossem suspensas imediatamente. Elas acabaram de ser criadas em 2002, entrando o governo Lula em 2003, o que a gente queria fazer? Suspenda-se as Diretrizes! Mas, ninguém quis mexer nisso. Impressionante, ninguém, nem o Conselho Nacional... *“não, acabou, vamos tentar avaliar”*, isso ficou, foi rodando, rodando e não se definiu por aí a política. Quando entra o governo Lula, fica, digamos, meio suspenso porque o governo Lula decide apostar na criação da Rede Nacional de Formação Continuada (Entrevistada Anfope, 2019).

Para uma melhor compreensão das escolhas políticas e estratégias traçadas na implementação da política educacional empreendida pelos governos do PT, destacam-se a observação e análise de duas determinações de maior relevância, quais sejam: A determinação da conciliação de classes forjada pelos governos do PT e seus principais dirigentes, que na tentativa de construir um “novo pacto” social buscou, por um lado, atender aos interesses do grande capital nacional e internacional, e, por outro lado, procurou contemplar de forma “mitigada” os interesses da classe trabalhadora em seu conjunto. E a segunda determinação, como decorrência da conciliação de classes pretendida, foi a continuidade da subordinação e alinhamento da política educacional brasileira às orientações e diretrizes das OMs.

2.3.1 A determinação da conciliação de classes da Frente Popular do Partido dos Trabalhadores (PT)

As transformações ocorridas no Partido dos Trabalhadores (PT) têm sido debatidas e analisadas por vários autores, a exemplo de Coelho (2005), Lima (2007), Garcia (2008), Filho e Morais (2018), dentre outros. Todos os autores mencionados reconhecem que esse partido cumpriu um papel importante nas mobilizações e lutas da classe trabalhadora no final dos anos 1980. Em tal período, o partido mencionado aglutinou lideranças progressistas das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, intelectuais de diferentes vertentes políticas do campo

da esquerda, inclusive alguns de orientação marxista; mas também reuniu trabalhadores urbanos e rurais, militantes de movimentos organizados do seguimento negro, das mulheres, camponeses e organizações sindicais.

Segundo Filho e Morais (2018), o PT “nasceu” com três características únicas: Na primeira característica o PT se reconhecia enquanto um “partido sem patrões”, reivindicava uma identidade classista, com independência de classe, que rejeitava conciliações com partidos da burguesia e até mesmo com alguns partidos do campo da própria esquerda. As lideranças sindicais e intelectuais é quem o controlavam e dirigiam, ainda que a figura de Lula da Silva estivesse à frente. A segunda característica apontada pelos autores, no que se refere à democracia interna do partido, que rejeitava o centralismo dos partidos de orientação comunista e permitia divergências políticas entre as diferentes tendências, correntes e grupos que o constituíam. A terceira característica diz respeito à vinculação que o partido tinha com várias organizações e movimentos de trabalhadores, a exemplos da Central única de Trabalhadores - CUT, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que tiveram inclusive a ajuda de muitos militantes do PT na sua construção. Para Lima:

Apesar do amplo arco de tendências, grupos e movimentos que marcaram sua origem, a novidade radical do PT era sua constituição como um partido da classe operária, criado para organizá-la e elevá-la à condição de classe dirigente e dominante (LIMA, 2007, p. 105).

Entretanto, os autores através de farta documentação, demonstram que o PT, ao longo da sua trajetória histórica, sobretudo a partir dos anos 1990, passou por mudanças profundas que alteraram significativamente o seu conteúdo programático e suas estratégias de atuação. O partido ampliou o seu arco de alianças partidárias, inclusive articulando com setores liberais da direita conservadora, construindo vínculos e compromissos cada vez maiores com o mercado financeiro, tudo com o intuito de vencer as disputas eleitorais e finalmente chegar ao governo federal. Estes elementos levaram Garcia (2008) a afirmar, de maneira contundente, que “o PT hoje se transformou em mais um partido de sustentação da ordem neoliberal a serviço do capital financeiro e da grande burguesia internacional e nacional” (GARCIA, 2008, p. 13).

Esse movimento de “aburguesamento” ou conversão do PT de um partido contra a ordem para um partido da ordem é explicado por Lima (2007) à luz de três referências históricas. A primeira se refere à reconfiguração da luta de classes em nível internacional, marcada pela reestruturação da esfera produtiva e reformas neoliberais do Estado nos anos 1990, como

uma decorrência da crise estrutural do capital iniciada em 1970. Essa conjuntura desregulamentou os direitos sociais e trabalhistas, enfraqueceu e reprimiu duramente os sindicatos classistas e combativos, levando-os a uma posição defensiva e, conseqüentemente, ao surgimento do “novo sindicalismo” de resultados. Nos movimentos sociais, produziu uma fragmentação das lutas, demandas e pautas entre os diferentes movimentos. Outro elemento salientado pela autora diz respeito à crise do socialismo realmente existente, que provocou o “abandono” dos referenciais teóricos marxistas e reduziu o horizonte da ação e luta política da esquerda aos limites da institucionalidade burguesa, abrindo espaço para teorias que proclamavam o fim do socialismo, o fim da história e advogavam a “humanização” ou reforma do capitalismo através do chamado “caminho da terceira via”, elaborado pelo sociólogo Anthony Giddens (1999).

A segunda referência trazida por Lima (2007), diz respeito às alterações na conjuntura política interna do Brasil, pois, com o fim da ditadura militar, em 1985, e fim do governo Sarney, em 1990, a burguesia interna, diante da alta inflação e queda do crescimento econômico, desejava a substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de acumulação, e, para isto, aderiu ao projeto neoliberal de forma subordinada e dependente dos países centrais do capitalismo. Para a referida autora, a integração subordinada do Brasil na economia mundial capitalista não foi uma imposição dos países centrais do sistema, mas uma opção política da burguesia interna em reproduzir as relações de exploração econômica e dominação ideológica. A transição para a democracia mudou o terreno de atuação do PT, ao ponto que Filho e Moraes (2018) fizeram a seguinte afirmação: “As instituições do Estado foram validadas por sua nova fachada democrática, compelindo o PT a se acomodar ao calendário eleitoral e a operar no quadro ‘burguês que denunciara até então’” (FILHO; MORAIS, 2018, p. 88).

O terceiro elemento aborda os reordenamentos internos do PT, que, segundo Lima (2007), Florestan Fernandes já havia identificado como um risco de “social-democratização” desse partido. Essas mudanças internas pelas quais o partido sofreu, revelam, na realidade, alterações de projeto político, concepção de mundo e horizonte de projeto histórico, de tal maneira em que a ocupação do poder se tornou o eixo orientador das ações do partido.

Ao analisar as mudanças internas do partido, Garcia (2008) põe em relevo o processo de burocratização que teria ocorrido na medida em que os quadros dirigentes do PT tornavam-se gestores do capital financeiro, ao ocuparem cargos nos aparelhos do Estado de diferentes esferas públicas, e também ao participarem dos organismos de gestão dos fundos de pensão de empresas estatais. A participação dos dirigentes do PT e sindicalistas da CUT nos conselhos de fundos de pensão como o Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o fundo de Previdência dos Funcionários do Banco do Brasil-

PREVI, teria produzido, segundo o autor, uma acomodação e subordinação dos sindicalistas petistas à lógica financeira. Para Coggiola:

Seus laços diretos com a patronal se estabelecem não só em sua participação em conselhos do “Sistema S” e pela celebração de convênios e contratos de todo tipo, mas, também, notadamente no caso da CUT, pela via do controle dos principais fundos de pensão do país, que hoje detêm, como sócios do capital, mais de 340 bilhões de reais investidos no mercado financeiro, na dívida estatal e na propriedade ou no controle acionário das maiores empresas do país (COGGIOLA, 2013, p. 14).

Segundo Garcia (2008), os efeitos desse processo de burocratização do PT foi a alteração da composição social dos dirigentes e demais membros do partido, que passaram a constituir-se de uma camada de dirigentes privilegiados com altos salários. Para termos uma ideia, o autor apresenta os seguintes dados: no ano de 1999, o índice de militantes petistas que ganhavam até 1 salário mínimo era de 3 %, enquanto os que recebiam entre 20 a 50 salários mínimos era de 22 %. Além disso, 60 % dos delegados participantes dos encontros e congressos do partido em 1997 eram profissionalizados, ou seja, tinham cargos de confiança ou mandatos parlamentares no executivo e legislativo.

A relação do PT com as disputas eleitorais acompanhou as alterações de conteúdo programático que vinham ocorrendo no seu interior. Essa relação foi assumindo cada vez mais um caráter pragmatista, aderindo a lógica do mercado eleitoral na medida que o partido participava das disputas nas eleições municipais, estaduais e presidenciais. Garcia (2008) explicita: “O PT, assim como os partidos burgueses, passou a entregar os rumos das campanhas para os profissionais do marketing político e eleitoral” (GARCIA, 2008, p. 71).

Após a disputa e derrota nas eleições presidências de 1989, de acordo Lima (2007) e Filho e Moraes (2018), os dirigentes do partido, sobretudo, a tendência majoritária, denominada Articulação, reavaliaram a atuação do PT nas disputas eleitorais, e concluíram que para ganhar as próximas eleições e governar de fato, o partido deveria assumir novas estratégias. Nesta nova estratégia, o PT deveria adotar um discurso mais moderado e menos radical, e cada vez mais ser submetido à lógica de financiamentos das campanhas, ampliar as coalizões políticas, compor maioria para governar, de maneira que incluísse não apenas a esquerda, mas também os partidos fisiológicos. Esse processo é salientado por Filho e Moraes (2018) da seguinte forma:

Cada vez mais o partido deixava de se apresentar como de esquerda; em vez disso, ganhava destaque sua pretensão de ser o único não corrupto no Brasil. Seus quadros passaram a ser respeitados por seu profissionalismo e sua capacidade gerencial, independentemente de sua liderança de massas. O esvaziamento de suas ambições transformadoras e a prioridade crescente dada a questões administrativas, em detrimento da radicalidade, ajudaram o PT a conquistar novos eleitores, principalmente na classe

média moderada e entre os trabalhadores do setor informal, além de muitos capitalistas nacionais (FILHO; MORAES, 2018, p. 91).

O pragmatismo eleitoral do PT expressou-se de forma cristalina na Coligação Lula Presidente, durante a campanha eleitoral de 2002, pois o partido ampliou o arco de alianças político-eleitoral com os setores mais reacionários da política brasileira, as velhas e novas “raposas” do cenário político, tais como Sarney, Quéricia, Garotinho, Antônio Carlos Magalhães. O vice-presidente de Lula da Silva foi José de Alencar, do Partido Liberal (PL), um industrial do ramo têxtil, defensor do neoliberalismo e um conservador do campo evangélico, ligado à Igreja Universal do pastor Edir Macedo. Através de um forte apelo do marketing político adotado durante a campanha “*Lula paz e amor*”, centrado no discurso do consenso e da conciliação, obteve amplo apoio da grande imprensa nacional e até mesmo internacional. Garcia (2008) e Coggiola (2013) destacam que a candidatura de Lula da Silva e de José Serra tiveram financiamento das mesmas grandes empreiteiras, bancos e indústrias que fizeram doações de valores equivalente aos dois candidatos em disputa pelo pleito, de maneira que qualquer um que ganhasse cumpriria o projeto neoliberal e atenderia a agenda do capital financeiro.

Coggiola (2013), ao analisar mais de perto o cenário das eleições de 2002, lembra que o segundo mandato do governo Fernando Cardoso (1999-2002) foi caracterizado por um profundo desgaste marcado pela crise do Plano Real, fuga de capitais, insatisfação popular e da classe média, seguida de greves de trabalhadores de vários setores privados, do funcionalismo público e ocupações de fazendas pelo Movimento Sem Terra (MST). Além disso, as dificuldades da burguesia interna em construir uma candidatura que pudesse garantir uma “transição ordeira” para um novo governo.

O autor salienta que o Brasil, no final de 2001, foi atingido em cheio pela crise e estava à beira do colapso econômico e afundamento do Mercosul. Em junho de 2002, a direção do PT publicou a Carta ao Povo Brasileiro, comprometendo-se com o mercado financeiro de que, se eleito, respeitaria “as regras do jogo”, ou seja, cumpriria fielmente as leis de responsabilidade fiscal, superávit primário, pagamento da dívida externa, submissão às OMs, a exemplo do FMI, dentre outras organizações. Na busca pela saída da crise, o presidente Fernando Cardoso, em setembro de 2002, tomou mais um empréstimo financeiro ao FMI no valor de US \$16 bilhões de dólares. Em contrapartida, as condicionalidades e exigências do FMI foram:

O Fundo impôs a meta de superávit primário de 3,75 % do PIB, economia dos gastos públicos à custa da saúde, da educação, da reforma agrária etc.). O novo acordo era uma operação condicionada a metas impostas pelo FMI, para refinanciar a dívida. O FMI estabeleceu, de fato, as bases do programa de governo para os quatro anos de

mandato do PT. O “empréstimo preventivo” do FMI foi concedido em setembro de 2002, com o aval de Lula ao acordo para “acalmar o mercado”. Lula chegava, enfim, ao governo, depois de três tentativas, com a luz verde dos abutres do capital financeiro internacional. O vice de Lula foi escolhido para completar uma estratégia que já estava definida com bastante antecipação. O grande capital, inclusive internacional, fez sinal negativo à continuidade de FHC (através de José Serra) em 2002 (COGGIOLA, 2013, p. 2-3).

Para Garcia (2008), a experiência dos governos do PT no executivo federal, pode ser compreendida enquanto governos de Frente Popular, voltados para restabelecer a governabilidade institucional liberal que se encontrava em crise. O autor parte de uma interpretação que caracteriza um governo de Frente Popular como “governo de conciliação de classes entre setores do proletariado e setores da burguesia, porém um governo burguês” (GARCIA, 2008, p. 76). Coggiola (2013) alerta que os governos de Frente Popular nem sempre significam maior atuação política e mobilização social das “massas”, ao contrário, a depender de circunstâncias nacionais e até mesmo internacionais, “podem ser um fator de desmobilização e de retrocesso maior do que um governo da direita burguesa” (COGGIOLA, 2013, p. 4).

A conciliação de classes empreendida pelos governos do PT, na avaliação de Coggiola (2013, p. 9), teve “A função essencial do governo Lula, aquela pela qual o imperialismo lhe concedeu a “estabilidade macroeconômica”, foi a instauração de um sistema completo de colaboração classista”. Segundo o autor, Lula e Palocci pagaram R\$ 300 bilhões aos credores da dívida pública e menos de R\$ 1 bilhão foi destinado para a reforma agrária; abriu mão de R\$ 342 milhões de impostos para as montadoras Volks, General Motors.

O autor denuncia, ainda, que na contramão das reivindicações dos movimentos sociais, os Sem Terra e povos indígenas foram cada vez mais atacados por latifundiários, pistoleiros e ruralistas. As demarcações de terras indígenas nos dois mandatos de Fernando Cardoso foram de 118, enquanto nos governos Lula foi de apenas 81, e Dilma o pífio número de 13 demarcações. Portanto, um governo de conciliação de classes que buscou agradar o capital financeiro, mantendo o bloco de poder dominante na condução da política econômica do país, e, ao mesmo tempo, buscou fazer algumas concessões aos trabalhadores e população mais pobre da sociedade, desde que não mexesse com a taxa de lucros dos donos do poder.

Na interpretação de Filgueiras e Gonçalves (2007), apesar do governo de Lula da Silva ter encontrado, no seu primeiro mandato (2003-2006) uma conjuntura econômica internacional muito favorável em todas esferas das relações econômicas, seja na esfera comercial, produtiva,

tecnológica e monetário-financeira, preferiu manter uma linha de continuidade do mesmo modelo econômico Liberal Periférico¹⁴ adotado por Fernando Cardoso, manutenção do mesmo eixo macroeconômico de câmbio flexível, metas de inflação e superávit primário, e mesma política social de caráter assistencialista, focalizada e compensatória em detrimento de políticas universais estruturais. Nas palavras dos autores:

O governo Lula não moveu um milímetro para alterar a essência do modelo de desenvolvimento, caracterizado, sobretudo, pela denominação da lógica financeira e pela vulnerabilidade externa estrutural (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 107).

Coggiola (2013) apresenta dados que evidenciam que nos governos do PT as políticas sociais compensatórias e focalizadas, a exemplo do Programa Bolsa Família (PBF), tiveram prioridade em relação às políticas universais de educação, saúde, reforma agrária e combate à brutal concentração de renda do país, que produz uma abissal desigualdade social entre ricos e pobres. Tais políticas compensatórias se configuraram como paliativas e perpetuaram um novo modelo de dependência e clientelismo político. Para Coggiola (2013), "os programas sociais foram financiados, basicamente, com uma transferência de renda dos assalariados para os setores mais pobres" (COGGIOLA, 2013, p. 7). Desta forma, o autor nos apresenta dados comparativos entre o percentual do PIB investido pelo governo federal no Programa Bolsa Família e o percentual destinado ao setor financeiro e pagamento dos juros da dívida pública, que não deixam dúvidas sobre de qual classe o governo esteve a serviço:

Em 2008, o PBF demandou R\$ 11,1 bilhões do orçamento público, ou 0,4 % do PIB (o pagamento dos juros da dívida pública equivaleu a 3,8 % do PIB, quase dez vezes mais). Comparados com o PIB e, sobretudo, com os lucros gerais do capital, os programas sociais constituem um percentual baixo. O PBF custou ao governo, em 2005, R\$ 5,5 bilhões (aproximadamente US \$2,3 bilhões), que pagaram benefícios a 8,7 milhões de famílias, ou seja, aproximadamente 35 milhões de pessoas. Mas, em 2006, o setor financeiro recebeu R\$ 272 bilhões, em conceito de pagamento dos juros das dívidas, quase 50 vezes o que se gastou com o PBF (COGGIOLA, 2013, p. 6-7).

Inúmeros foram os ataques impetrados pelos governos de conciliação de classes ao conjunto da população e à classe trabalhadora, com retirada de direitos sociais conquistados histo-

¹⁴ Segundo Filgueiras e Gonçalves (2007): "O modelo é liberal em virtude das naturezas das reformas que o estruturaram e constituíram: abertura e liberalização da economia, privatização de empresas estatais e desregulação do mercado de trabalho. É periférico por ser uma forma específica de realização da doutrina neoliberal e da sua política econômica em um país dependente (2007, p. 95).

ricamente. A reconfiguração das noções de público e privado, privatizações, reformas neoliberais, a exemplo da reforma da previdência iniciada em 2003, no primeiro ano do governo Lula da Silva, que buscou abrir um mercado de aproximadamente US\$40 bilhões de dólares para os fundos de aposentadoria privados, um verdadeiro golpe das aposentadorias no setor público (COGGIOLA, 2013). Segundo Coggiola (2013), a burocracia sindical da CUT apoiou a reforma da previdência e furou a greve dos servidores federais. Em 2005, o presidente nacional da CUT, Luiz Marinho, foi nomeado pelo presidente Lula da Silva a ministro do Trabalho. O autor resalta diversos ataques aos servidores públicos, aos trabalhadores sem-terra, o confisco das aposentadorias, as Parcerias Público Privadas e o papel da central sindical neste processo:

Até o investimento estatal entrou na área da privatização, através um novo modelo de obras e serviços (PPP) em que a iniciativa privada poderia contar com uma parcela da arrecadação de tributos para garantir retorno a seus investimentos. O governo Lula “economizou” R\$ 40 bilhões do orçamento, em seis meses, para pagar juros, confiscou a aposentadoria dos servidores; destinou R\$ 162 milhões para a reforma agrária, o que não dava para assentar nem 15 mil sem-terra, renunciou a R\$ 342 milhões em impostos para as montadoras (Volks, GM etc.), sem falar nas “facilidades” concedidas a essas indústrias por meio da redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Os sem-terra foram cada vez mais sendo vítimas da truculência e violência de latifundiários e governadores. Os servidores em luta foram reprimidos e estigmatizados. Os sindicatos dirigidos pela corrente majoritária da CUT reivindicaram menos que a reposição integral da inflação (COGGIOLA, 2013, p. 5).

Outra determinação decorrente e associado ao projeto de conciliação de classes da Frente Popular conduzida pelos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff foi, segundo Leher (2004a; 2004b), Basconi e Costa (2018), Neto (2018) e Lima (2007), a continuidade e aprofundamento da subordinação da política educacional brasileira às diretrizes das OMs. Constata-se:

O zelo com que o governo lidou com as principais recomendações político-educacionais das OMs e a subserviência que demonstrou diante dos interesses das principais corporações burguesas com inserção no setor educacional foram equivalentes – ou até mesmo mais expressivos – aos observados na própria política desenhada na era Fernando Henrique Cardoso (NETO, 2018, p. 318).

A subordinação dos diferentes governos brasileiros às OMs tem sido uma característica de um país marcado pela inserção dependente e periférica na ordem mundial do capitalismo e na divisão internacional do trabalho. Nestes termos, desde as relações entre a ditadura militar (1964-1985) e o governo norte-americano, através dos acordos MEC/USAID, que é possível identificar a presença dos interesses do setor privado nacional e internacional no ensino superior do país, que culminou na reforma universitária de 1968. Esta situação de dependência se agravou com a implantação das políticas neoliberais e reformas do Estado nos anos 1990 e teve

novo fôlego [com as políticas dos governos de conciliação de classes e sua reforma ou contrar-reforma universitária iniciada no primeiro mandato do governo Lula da Silva, em 2003.

2.3.2 A determinação das Organizações Multilaterais e Massificação do acesso ao ensino superior

Com nítidos vínculos com os OMs e agenda empresarial, os governos de Frente Popular do PT, sob a presidência de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), continuaram com a lógica gerencial e reformas educacionais empreendidas nos anos de 1990, entretanto, em um patamar mais elevado de complexidade e regulação sistêmica. Apoiada em um discurso sedutor de democratização do acesso à educação superior, a política educacional destes referidos governos, produziu alterações na organização e gestão das instituições educativas do país, sobretudo, as Instituições de Ensino Superior (IES). (FREITAS, 2003; 2007; LEHER, 2004; SGUISSARDI, 2006; 2015; SAVIANI, 2009).

De acordo Saviani (2009), o PT, ao chegar ao poder, distanciou-se de sua base originária e aproximou-se do empresariado, e tal fato explicaria, pelo menos em parte, a opção política do governo em eleger como principal interlocutor sobre a educação o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), em detrimento do movimento dos educadores. Um exemplo foi a escolha de um ex-consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Cristovam Buarque (PDT), para o cargo de ministro da educação do MEC, no primeiro mandato do presidente Lula da Silva (2003-2006), e, posteriormente, indicou para esse ministério Fernando Haddad (PT), que foi um dos fundadores do movimento empresarial Todos pela Educação. Estava sinalizado, na escolha desses dois ministros e seus principais interlocutores, os rumos e direção que teria a política educacional sob o ideário neoliberal. Para Freitas, tal contexto evidencia:

[...] o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional (FREITAS, 2007, p. 1 207).

Os governos de Frente Popular produziram uma intensa reformulação da política educacional, sobretudo no ensino superior e na formação de professores. Um conjunto de documentos, medidas provisórias, leis, decretos, portarias, que evidenciam a continuidade e aprofundamento das reformas no campo da educação, foram elencados por Lima (2011):

- a) Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Lei 10.861/2004.
- b) Decreto n 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- c) A lei de Inovação Tecnológica n 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
- d) Projeto de Lei n 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- e) Os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- f) O Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei nº 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
- g) O Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei nº 11.096/2005, que trata de generosa ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;
- h) O Projeto de Lei nº 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;
- i) A política de educação superior à distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decreto nº 5.800/2006 e 5.622/2005;
- j) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto n 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente;
- k) O “pacote de autonomia” lançado em 2010 e composto pela medida provisória 495/2010 e pelos decretos nº 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para a realização do Programa;
- l) Medida Provisória nº 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora a Estatal é vinculada ao MEC, a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários (LIMA, 2011, p. 89).

Neste bojo de documentos e ações articuladas ao ideário neoliberal e os OMs, o presidente Lula da Silva colocou em movimento a reforma da educação superior no país. O governo pretendia reconfigurar a relação da universidade com o mercado e teria a massificação do acesso ao ensino superior como uma importante estratégia.

As palavras do então ministro da Casa Civil, José Dirceu (PT), no jornal Folha de São Paulo, revela o “espírito” do conteúdo dessa reforma: "Vamos mudar toda a relação da universidade com o empresariado, empresas, fundos de investimento" (ATHIAS, Folha de São Paulo, 05/12/2003). Portanto, o presidente Lula da Silva queria resultados na área da educação, pretendia fazer uma reforma no ensino superior, que pelo tom da fala do presidente, estava evidente que os “acadêmicos” teriam um espaço secundário em uma possível interlocução com o governo. Assim:

Em tom de desabafo, Lula deu um tapa na mesa anteontem à noite, quando conversava com o novo ministro da Ciência e Tecnologia, Eduardo Campos (PSB-PE). Disse que

não aguentava mais "acadêmicos" no governo e que tiraria Cristovam. "Quero ministros para apresentar resultados, não para ficar com tese, com conversa. Por isso, estou pegando essa turma boa da Câmara", disse (Folha de São Paulo, 23/01/2004)¹⁵.

Segundo Leher (2004a) a reforma universitária do governo Lula da Silva foi imposta e coordenada por uma coalizão internacional constituída pelo Banco Mundial, governo federal e uma ONG francesa, dirigida por Edgar Morin, conhecida pelo nome de Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS). Essa reforma expressava “a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado” (LEHER, 2004b, p. 1). Essa conexão favoreceria o polo privado mercantil, principalmente as instituições privadas do ensino superior que estavam em crise financeira devido a uma suposta inadimplência.

Para Leher (2004a) e Lima (2007), o ensino superior do país vivia, de modo geral, uma grave crise decorrente da crescente desresponsabilização do Estado, sobretudo nos governos de Fernando Cardoso (1995-2002). Os frequentes cortes de verbas, escassez de professores e técnicos administrativos, limitada assistência estudantil, levaram ao sucateamento das instituições de ensino superior públicas. No setor privado, após um período de expansão desordenada durante toda a década de 90, as IES privadas estavam em crise devido aos altos índices de inadimplência causados pelos baixos salários da população e pelas altas mensalidades. Por isso, havia uma grande quantidade de vagas ociosas, em torno de 550 mil em todo o ensino privado, e um índice de inadimplência de cerca de 30 %.

Na exposição de motivos do anteprojeto de lei da reforma da educação superior, PL nº 7.200/2006, afirma que o nível de acesso ao ensino superior no Brasil “[...] é um dos mais baixos do continente (9 % para a faixa etária 18 e 24 anos)” (BRASIL/MEC, 2005, p. 2) e pergunta “Que nível de massificação seria aceitável para o sistema público de educação superior para que ele continue a cumprir suas funções na pós-graduação e na pesquisa fundamental e aplicada?” (BRASIL/MEC, 2005, p. 8). Para conter as pressões dos segmentos das camadas populares por acesso ao ensino superior e simultaneamente manter a coesão social e estabilidade política, o governo de Frente Popular adotou a recomendação das OMs, sobretudo o Banco Mundial, de massificação do acesso ao ensino superior através da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento.

¹⁵ “Cristovam Buarque é demitido por telefone”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57458.shtml>. Acesso em: 13 nov. 2020.

Constata-se que desde 1994, o Banco Mundial traz recomendações para a diversificação das instituições de ensino com foco no setor privado, e, suas fontes de financiamento. No relatório “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”, o Banco sugere:

- * Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas.
- * Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
- * Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior
- * Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4).

Pronko e Neves (2008) argumenta que a educação superior se tornou, para as OMs estratégica no alívio da pobreza e coesão social. A meta inicial do movimento Educação para Todos, dos anos 1980 e 1990, começou a ser ampliada para o ensino superior, com a inclusão dos segmentos mais pobres da população neste nível de ensino. Para isso, em um primeiro momento, as agências financeiras, além de desmontar as bases jurídicas da educação superior existente até então, fomentaram a privatização do ensino superior, estimularam a criação de novas instituições não universitárias, públicas e privadas, que viabilizam a massificação estratificada do acesso a esse nível de ensino.

No segundo momento, as orientações foram na direção da reestruturação do ensino superior dos países periféricos, com a substituição do modelo europeu voltado para a pesquisa (modelo humboldtiano), e implantação do modelo de universidade de ensino, mais flexível, na qual desaparece a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, recomenda uma maior diferenciação institucional, com foco na expansão das IES privadas e diminuição dos investimentos públicos. As instituições deveriam ser diversificadas, composta por universidades públicas e privadas, *colleges*, instituições politécnicas e centros de formação técnico-profissional, faculdades, centros universitários, institutos, para atender às novas demandas do capital em transformação.

As instituições não-universitárias atenderiam à grande demanda advinda dos segmentos mais pobres da população, que após concluírem o ensino pós-secundário (ensino médio) poderiam inserir-se em cursos de curta duração, de caráter técnico-profissionalizante. O Decreto nº 2.207/1997, no governo Fernando Cardoso, cumpriu bem essa função de diferenciação institucional ao abrir a possibilidade de criação de Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

A diversificação das fontes de financiamento das IES públicas também foi outra recomendação do BM. O financiamento estaria atrelado aos resultados de desempenho das IES públicas; a responsabilização dos estudantes pelo pagamento de mensalidades; aos contratos de pesquisa entre as IES públicas e empresas privadas, incluindo venda de serviços para comunidades e empresas; consultorias e doações da iniciativa privada, dentre outras formas.

Os cursos também passaram a ser diversificados, podendo ser cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de formação geral e de formação específica e a emissão de diplomas, certificados e atestados de aproveitamento como formas de aligeiramento da formação profissional. A modalidade de oferta dos cursos também se diversificou. A educação à Distância (EaD) foi identificada pelas OMs como uma grande estratégia de massificação e diversificação adotadas pelas instituições de ensino superior, garantindo às camadas mais pobres da população o acesso ao ensino superior a um custo moderado.

O governo Lula da Silva, sob a alegação de promover a expansão e democratização universitária, criou, através do Decreto nº 5.800/2006, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação à distância (EaD), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Entre os objetivos do Sistema UAB está a oferta prioritária de cursos de licenciatura de formação inicial e continuada para atendimento de professores da educação básica.

Segundo Mandeli (2014), em termos de formação inicial de professores na modalidade EaD, a UAB é o programa mais significativo e tem como base as experiências das várias universidades internacionais, uma delas é a *Open University* britânica (UKOU), fundada em 1971 e com 230 000 alunos. A pesquisa realizada por Mandeli (2014) sobre o Sistema UAB revela o crescimento exponencial do número de matrículas nos cursos de licenciatura através desta modalidade: Em 2006, havia 111 matrículas, e em 2012 atingiu o pico de 128 196 matrículas. Uma verdadeira ‘fábrica de formação de professores’, caracterizando-se uma política que visa à certificação e titulação em massa.

De acordo com Freitas (2007, p. 1206), tanto as bolsas do ProUni concedidas aos estudantes de licenciaturas, oriundos de escola pública, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável e questionável, quanto os cursos de formação através dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), fortalecem a iniciativa privada de educação superior em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas.

Seguindo essa estratégia de diversificação das IES adotada pelo governo federal na gestão de Lula da Silva (2003-2010) foi criado os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, através da Lei nº 11.892/2008. O Instituto Federal garante a reserva de no mínimo de 20 % de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Embora criação dos Institutos tenha sido positiva no aspecto de fortalecimento e ampliação do espaço público, Neto (2018) ressalta o seu caráter técnico e pragmático e ausência de tradição na formação docente.

Outro aspecto foi a reconfiguração da noção da educação como “bem público” e diluição da distinção entre o público e privado. Diante das novas demandas do capital, a relação entre o público e privado foram reconfiguradas sob o discurso de que tanto as instituições públicas quanto as instituições privadas, ao prestarem um serviço público à população, estaria justificado a alocação de verbas públicas para o setor privado e o financiamento privado de atividades públicas.

Segundo Katia Lima (2011) sob o argumento da necessidade de ampliação da capacidade institucional do Estado, o governo Lula aprovou a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP). Assim, através das Parcerias Público e Privado (PPP), os entes não-estatais (organizações e fundações empresariais) seria incorporado para dentro da esfera estatal e passariam a definir e gerenciar as políticas públicas e oferta educacional. Uma gama de programas e ações foram empreendidas pelo governo federal, como pode ser constatado na citação abaixo:

Todas as parcerias público-privadas e os incentivos do Estado ao setor privado-mercantil (ProUni, FIES, BNDES, PRONATEC, Ciência sem fronteiras, Creches Beneficentes, organizações filantrópicas voltadas para a educação especial, Sistema S - SENAI, SENAC, SENAR, EMBRAPI -, etc.) são reconceituados como pertencentes ao rol de público. Com isso, novas experiências de mercantilização poderão ser efetivadas, como os membros vouchers e as citadas escolas charter (COLEMARX; 2014, p 09).

Para Borges (2003) a reconfiguração da noção entre público e privado é uma recomendação do Banco Mundial, pois para esta agência financeira, os mercados não podem funcionar de maneira adequada sem o suporte do Estado na promoção do crescimento econômico. Por isso, o Banco recomenda a refuncionalização do Estado no sentido de ampliar suas capacidades institucionais por meio de parcerias público-privadas na oferta de serviços.

Nestes termos, configurou-se uma nova relação entre o Estado e a Sociedade civil, que em nome da governabilidade os governos de conciliação de classes da Frente Popular construíram parcerias com empresas privadas, estatais, ONGs, fundações. Essa reconfiguração deveria ser ampliada através da noção do público não estatal e parcerias entre o setor público e o setor

privado, dividindo responsabilidades entre governos, empresas privadas, cidadãos, comunidades, instituições não estatais como ONGs e associações comunitárias.

Ao Estado caberia regular e legitimar a intervenção do terceiro setor “com vista a assegurar os interesses do capital nacional e internacional na conformação de novas formas de gestão do social, em especial, do complexo educacional” (NETO, 2018, p. 71). Sobre a relação público e privado na educação, Lima (2009) explicita:

A noção da educação como um descaracterizado “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre o público e o privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para estas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas (LIMA, 2009, p. 148).

Um exemplo da estratégia de diluição das fronteiras entre público e privado e a reconfiguração da educação enquanto um bem público, é o Programa Universidade para Todos-ProUni, instituído primeiramente pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e posteriormente transformado na Lei nº 11.096/2005. Esse programa foi apresentado como uma das principais ações de garantia de acesso ao ensino superior ao viabilizar a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50 % ou de 25 % para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos. Destina também bolsas para professores do magistério da educação básica das redes públicas nos cursos de licenciatura, Normal superior e Pedagogia, atendendo a expansão da formação de professores em exercício na educação básica.

Através do fornecimento de bolsas de estudos, o ProUni possibilitou o acesso de estudantes de origem pobre, negros, oriundos de escolas públicas e indígenas nas IES privadas, que, em contrapartida, foram beneficiadas com a isenção de impostos e contribuições, dentre eles destaca-se: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; Contribuição para o Programa de Integração Social.

Leher (2004a), ao refletir sobre os sentidos do ProUni ressalta que o programa favorece prioritariamente a expansão do setor privado de educação superior, fortalecendo a constituição de um nicho de mercado educacional e contribui para a diluição das fronteiras entre o público e privado, como podemos constatar na seguinte passagem:

O "Programa Universidade Para Todos" (observe-se a ausência do adjetivo "pública"), apresentado pelo MEC, é uma PPP. A meta estipulada por Genro é de 100 a 250 mil vagas gratuitas imediatas, e de 400 mil a 1 milhão ao final de cinco anos. Essas parcerias ampliam a esfera privada em detrimento da esfera pública. A indução privada estará guiada pelos nichos de mercado, fragmentando e focalizando a oferta educacional e, conforme aponta o INEP, expandindo matrículas em instituições que sequer atendem aos requisitos mínimos de qualidade definidos na LDB. Com elas, haverá uma paulatina indistinção entre as instituições públicas e privadas, um objetivo há muito reivindicado pelos empresários da educação, atendendo a um dos principais pontos da agenda do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC, o tratamento nacional a toda instituição privada que oferece um serviço no país, independentemente se pública ou privada, nacional ou estrangeira (LEHER, 2004a, p. 6-7).

Chacon e Calderon (2015) apresenta dados que mostram o crescimento das matrículas no setor privado após a criação do ProUni. Segundo os autores, as matrículas nas IES privadas passaram de 2 985 405 em 2004, para 3 987 424, em 2010, sendo que 473 000 bolsas correspondiam ao ProUni. Desta forma “em 2010 houve um aumento de 1 002 019 matrículas no setor privado se comparado com o ano de 2004, dos quais 47 % foi proporcionado pelo programa de bolsas do PROUNI” (CHACON; CALDERÓN, 2015 p. 92). Os autores mostram ainda que durante os 8 anos de governo Lula da Silva houve a criação de apenas 71 novas IES públicas, enquanto foram criadas no mesmo período 448 novas IES privadas, como pode ser observado na **Tabela 2**:

Tabela 2 - Expansão do número de instituições de educação superior no Brasil nos governos de Lula da Silva.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2003	1 859	83	65	59	1 652
2010	2 378	99	108	71	2 100
%	27,9	19,3	66,2	20,3	27,1

Fonte: Tabela organizada por Chacon e Calderón (2015) com base em dados do MEC/INEP (BRASIL, 2012).

Portanto, o crescimento extraordinário das instituições privadas de educação superior, com e sem fins lucrativos, somente foi possível porque os governos de conciliação de classes, sob a gestão do PT fortaleceram, através de políticas focais como o ProUni, o setor privado-mercantil de educação superior, em detrimento de um maior investimento público nas universidades públicas, caracterizando desta forma uma massificação mercantil da educação superior no país, de profundo ajuste neoliberal, com a presença do capital financeiro. Para os autores:

No que diz respeito à expansão do setor privado, pode-se notar uma grande diferença entre os governos de FHC e Lula. No governo de FHC a expansão do número de

matrículas em IES privadas não foi decorrente de bolsas de estudos estatais, enquanto no governo de Lula, aproximadamente 40 % do crescimento das matrículas em IES privadas foi patrocinado pelo programa PROUNI, ou seja, financiado por recursos públicos, via isenção de impostos e contribuições. Os dados estatísticos apresentados permitem afirmar que, de forma paradoxal, o governo de Lula, distante de ser inibidor da expansão do setor privado, foi o grande patrocinador das IES privadas por meio do PROUNI. O governo Lula não conseguiu ampliar o número de matrículas do setor estatal em 40 %, nem reduzir a presença do setor privado a 60 %, bem como potencializou o financiamento do setor privado com recursos públicos. Diante dessa constatação, pode-se levantar a hipótese de que o financiamento público de matrículas no setor privado constitui-se numa estratégia governamental que aliviou o setor privado diante da taxa decrescente de crescimento no número de matrículas, bem como do elevado número de vagas ociosas existentes. Tanto o governo de Lula, como o de FHC, preservou o princípio adotado pelo regime militar na Reforma Universitária de 1968, isto é, o atendimento da demanda por educação superior por meio da expansão do setor privado (CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 95-96).

Como consequências, Sguissardi (2015) adverte que o direito público à educação superior no Brasil vem passando por um intenso processo de transformação em um mero serviço comercial, como qualquer outra mercadoria, instaurando a anulação entre as fronteiras do público e privado-mercantil, o que impede uma efetiva democratização do ensino superior no país.

2.3.3 Diagnóstico da situação dos professores e os mecanismos de regulação sistêmica: Da certificação da formação de professores à constituição da nova CAPES

Sobre a situação dos professores no Brasil, destacamos que a equipe da Diretoria de Disseminação e Tratamento de Informações Educacionais (DDTIE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou em 2002, um diagnóstico geral sobre a situação dos professores que atuavam na educação básica no país. O diagnóstico revelou que apesar de avanços no número de professores da educação básica com nível superior, apenas 57 % preenchiam tal requisito. Portanto, 43 % do professorado brasileiro ainda atuavam na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio sem a formação de nível superior. O estudo alertou ainda que apesar do aumento de ingressantes e concluintes de estudantes nos cursos de licenciatura, os sistemas educacionais teriam grande necessidade de professores com nível superior para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, principalmente as áreas de Física e Química. Para enfrentar este problema, o estudo ressaltou a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para tornar a profissão do magistério atrativa para garantir que os professores formados se mantivessem efetivamente no exercício da profissão, e

para tal fim destaca a necessidade de uma “política progressiva e consistente de melhoria salarial” (BRASIL, 2002).

Outro elemento importante diagnosticado foi sobre as precárias condições de trabalho docente, pois a metade dos professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, eram submetidos a uma extensa jornada de trabalho, acima de 30 horas semanais, e elevado número de alunos por turma, ou seja, 15 % das turmas das séries iniciais do ensino fundamental possuíam mais de 30 alunos em sala de aula, e no ensino médio as salas de aulas chegavam a ter uma média de 40 alunos. Em relação aos equipamentos, muitos professores da rede pública lecionavam em escolas sem bibliotecas, laboratórios de ciências e informática (SAMPAIO *et al.*, 2002, p. 118). Além desses dados, o MEC diagnosticou um grave problema de analfabetismo em crianças da 4ª série (nomenclatura à época) do ensino fundamental, sendo que 59 % delas não sabiam ler e escrever (BRASIL, 2003a).

Diante desta situação, uma das primeiras ações do MEC, sob a coordenação do Ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi o lançamento, em junho de 2003, do Programa Toda Criança Aprendendo, que através da ideia de um “pacto educacional” pretendia “garantir índices satisfatórios de desempenho para as crianças nos quatro primeiros anos de escolarização”. Para tanto, estabeleceu que o objetivo imediato pretendia, até o ano de 2005, “reduzir à metade, em todo o Brasil, os atuais índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2003a).

Para tal intento, o MEC definiu que seriam necessárias medidas emergenciais e estruturais concernentes à “valorização e formação do professor, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação, a opinião e os poderes públicos” (BRASIL, 2003a, p. 6). Estabeleceu o apoio a “Programas de aceleração do Aprendizado” que contemplaria a avaliação do desempenho dos alunos; a “formação dos professores e a aquisição de material didático, incluindo brinquedos pedagógicos que estimulem as crianças ao aprendizado (BRASIL, 2003a, p. 14). Ademais, fomentou-se a “Gratificação de Incentivo ao Letramento” que, com base nos padrões de desempenho alcançados pelos alunos das séries ou ciclos iniciais, o MEC concederia uma gratificação de incentivo à escola, podendo ser utilizados para remunerar os seus professores e demais servidores.

Como desdobramento do Programa Toda Criança Aprendendo, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, através da Portaria Ministerial nº 1 403, de 09 de junho de 2003, o qual passaria a realizar, anualmente, o

Exame Nacional de Certificação de conhecimentos, competências e habilidades dos professores. O MEC intencionava ainda, colocar à disposição, mediante aprovação de projeto de lei, uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, a ser concedida exclusivamente aos professores aprovados nas provas de certificação, além da ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação docente, por meio da criação de uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação (BRASIL, 2003b).

O movimento dos educadores não acolheu essa imposição do MEC; ao contrário, resistiu a essa lógica de certificação, posicionou-se criticamente por entender que a atribuição das causas para o problema da aprendizagem das crianças recaía mais uma vez, de maneira equivocada, sobre os ombros dos professores, responsabilizando-os exclusivamente pelo fracasso das crianças, sem levar em consideração o insuficiente investimento público na educação pública, e a ausência de condições adequadas para o exercício do trabalho docente, situação que há décadas vinha afetando negativamente a qualidade da educação pública no país. Além disso, criticou-se o caráter meritocrático da certificação, recheada de exames, premiações e bolsas (FREITAS, 2003; 2007). Tal posição crítica podemos constatar nos seguintes trechos da entrevista:

A intenção real era formar os professores na formação continuada com o objetivo de certificação, que é o primeiro projeto que Cristovam faz em 2003. Ele cria aquela Portaria de Certificação de Professores. Então, os professores receberiam uma formação, principalmente em primeiro e segundo ano na alfabetização, e depois dessa formação eles receberiam uma certificação de que efetivamente passaram por um processo, **na lógica mesmo da certificação de competências. Isso foi a maior briga, já de cara assim em julho de 2003, no Governo Lula e com o ministro da educação. Esse era o objetivo da Rede: Criar no âmbito público um conjunto de instituições que produziriam conhecimento e material didático, isso é importante, e constituir-se um mercado educacional, era essa a palavra que era usada. A rede pública iria se alimentar desse próprio mercado que se criasse. A ideia era um pouco essa**” (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Foi muito assim, era uma luta que a gente via que estava dolorida para os professores, porque eles tinham ajudado a eleger o governo, puseram Lula lá e aí o ministro vinha e criava uma coisa logo nos primeiros seis meses, além da coisa Reforma da Previdência que nem vou falar...a primeira ruptura já causou ali, mas foi uma luta. E aí o ministro Cristovam acabou saindo em 2004. E aí sim, a Rede se consolida mais como uma criação, então vamos criar a Rede Nacional (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

No dia 11 de novembro de 2003 a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC publicou o edital de nº 01/2003 SEIF/MEC, destacando:

Torna público que estará recebendo propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando

a integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Rede), constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2003c, p. 1).

Através deste edital, o MEC pretendia integrar uma Rede Nacional de Formação Continuada de professores, envolvendo as universidades federais interessadas no desenvolvimento de programas e cursos à distância e semipresencial para os professores que atuavam nas redes de educação infantil e fundamental da educação básica. Pretendia-se, ainda, conforme relatado pela entrevistada, criar um mercado educacional com a elaboração de materiais didáticos para a formação docente, como livros, vídeos, módulos, projetos de formação de tutores para os programas de formação continuada, tecnologia de gestão de unidades e redes de ensino (incluindo softwares e instrumentos de avaliação), e acordos de cooperação. Uma das metas principais era a “elevação do percentual de certificação dos profissionais de educação” (BRASIL, 2003c).

Diante da forte pressão do movimento dos educadores, Cristovam Buarque (PDT) foi destituído do cargo de ministro da educação, no dia 23 de janeiro de 2004, e Tarso Genro (PT) assumiu o ministério no mesmo ano. De posse do cargo, o novo ministro do MEC imediatamente revogou a Portaria nº 1.403/2003 que havia instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, substituindo-a pela nova Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004, que criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A seguir, uma entrevistada problematiza a Rede de Formação Continuada:

Então, essa Rede, os fundamentos dela são melhores do que ela mesma, porque na verdade quando você faz um programa de formação continuada com tão poucas Instituições de Ensino Superior, eram apenas 12 para atingir o Brasil inteiro, numa perspectiva de criação de material didático e oferecimento de cursos, era muito mais elaboração de material didático mesmo, a perspectiva fica muito pequena. **Realmente, a gente [Anfope] sempre foi contra a criação da própria Rede, nós achamos que a formação tem que ser massiva sempre, extensiva, não pode ser para poucos, portanto, ela tem que se dar de uma outra forma, entre universidade e escola pública. Quando você faz por edital, você já definiu qual foi o critério. Se você faz a partir da necessidade da rede pública é outra conversa. Então, você tem aí uma concepção um tanto liberal, até eu diria, dessa questão da formação.** A gente tinha uma ideia que formação continuada é um direito do professor. Enquanto Anfope essa era nossa luta, era um “direito do professor e dever do Estado”, porque até então ela era encarada como um dever do professor e um direito do Estado de cobrar a formação, mas não era dada nenhuma condição para ele se formar nem nada, então, desse ponto de vista, a Rede tinha um aspecto contraditório, ela cobria uma necessidade, mas também abria flanco em outra perspectiva mais massiva da formação” (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Os programas vinculados a essa rede de formação continuada que obtiveram destaque foram os seguintes: Pró-Formação, criado por Fernando Cardoso e mantido pelo novo governo, voltado à formação em exercício, de nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino

fundamental; o Pró-Infantil, dirigido à formação em exercício, de nível médio, na modalidade normal, que pretendia atender a 37 mil professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede, semipresenciais, com recursos da Educação à Distância e supervisionadas pelas IES participantes; o Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), constitui-se em programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental voltado para alfabetização e matemática, estruturado por meio de cursos à distância, semipresenciais, com duração de 120 horas e certificação emitida pelas universidades parceiras; o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura): Programa voltado aos professores em exercício no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que não possuíam licenciatura em sua área de atuação, abrangendo as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês), Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia, com previsão de atendimento a cerca de 45 mil professores em 22 Unidades da Federação até 2006 (FREITAS, 2007).

Na avaliação de Freitas (2007), a promoção e manutenção de programas de formação em exercício de nível médio, sobretudo na modalidade à distância dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, atenderam, como vimos na seção anterior, às recomendações do Banco Mundial, para a massificação da formação de professores, com custos reduzidos. Esta política assume caráter emergencial, focalizada e ao mesmo tempo torna-se permanente e não temporária, e com ela postergava-se mais uma vez a formação de nível superior dos professores nas universidades, uma luta histórica do movimento dos educadores. Portanto, esses programas confirmam o alinhamento e continuidade da política educacional dos governos do PT com as reformas internacionais impostas pelos OMs, uma vez que a formação inicial era considerada limitada e a formação continuada a grande chance de adequação do professor.

Em maio de 2007 a comissão especial instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou mais um importante relatório sobre a situação educacional e a realidade dos professores do país. O relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” trouxe à tona a dura realidade educacional brasileira, marcada por problemas como, por exemplo, o déficit de aproximadamente de 350 mil professores; o crescente desinteresse da juventude pela profissão do magistério, devido aos baixos salários; violência no entorno da escola; ausência de um plano de carreira atraente; falta de formação continuada e ausência de condições adequadas de trabalho. Além disso, a tendência de que o número de aposentadorias de professores fosse maior que o número de ingressantes no magistério,

colocava o país no risco de ter que lidar com um possível “apagão do ensino médio” como consequência da enorme falta de professores.

O relatório recomenda ainda que seria necessário medidas emergenciais e estruturais para enfrentar a situação, pautadas nos seguintes pressupostos: a) Constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação; b) Realização de conferência nacional de Educação para Todos; c) Instituição da Política Nacional de Formação de Professores; d) Participação permanente das IFES; e) Currículos novos para os novos saberes; f) Prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática; g) Medidas emergenciais contra a escassez de professores; h) Mais investimentos na Educação Básica; i) Instituir o piso salarial para os professores de nível médio; j) Informatizar as escolas e provê-las de comunicação via Internet; k) Livros didáticos gratuitos para o Ensino Médio; l) Transporte escolar e merenda escolar também para o Ensino Médio (BRASIL, 2007a).

Diante de uma confluência de interesses do governo, dentre eles responder ao problema do suposto “apagão do ensino médio” pela falta de professores, mas também o desejo de interlocução com o setor empresarial, uma das medidas do MEC, sob a gestão do ministro Fernando Haddad (PT), no primeiro ano do segundo mandato do governo Lula da Silva, foi o lançamento oficial, no dia 24 de abril de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e também do Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), sendo este o carro chefe do PDE, um “guarda-chuva” em que todas as ações do plano estariam vinculadas.

Sobre a vinculação do PDE e PMCTE com o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE)¹⁶, coletamos, através da entrevista, o seguinte depoimento:

Quando chega em 2008, final de 2007, vem toda aquela profusão de ideias que começam a ser gestadas desde 2006 sobre o PDE, que é o Compromisso Todos pela Educação. **Pelo nome você já consegue saber o que é. Aonde que nasce o Compromisso do Todos pela Educação? Nasce do ‘Movimento Todos pela Educação’, do qual o Haddad fazia parte. Várias pessoas do MEC faziam parte, foram fundadoras desse movimento, que reunia empresários, que era um movimento que surgiu em 12 ou 13 países da América Latina.** E esse movimento, ele tem como objetivo fazer a mediação entre a sociedade civil e o Estado na definição das políticas educacionais, esse era o objetivo. Aí em 2007 nasce o PDE, primeiro ano do segundo Governo Lula, e esse PDE se chama Compromisso Todos pela Educação, ali fala da formação inicial, e aí a pressão é grande. Começa a aparecer principalmente no campo da Universidade Aberta do Brasil, que é criada nesse contexto, e principalmente do consórcio Cederj¹⁷ do Rio de Janeiro, consórcio de educação à distância do Estado do

¹⁶ Ver dissertação de Erika Moreira Martins intitulada: “Movimento Todos Pela Educação”: Um projeto de nação para a educação brasileira”, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 2013.

¹⁷ “O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúne, por meio de acordo de cooperação

Rio de Janeiro, coordenado pelo professor Carlos Bielchowsky, que vai para o MEC para coordenar a secretaria de educação à distância. **E toda discussão da formação inicial de professores em exercício, importante isso, é deslocada, ao invés da Secretaria de Educação Básica para Secretaria de Educação à Distância** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Segundo Roberto Leher¹⁸ (2014), o movimento empresarial TPE se organiza e atua em torno de quatro eixos principais: (1) O movimento TPE se organiza enquanto classe, portanto, defende e persegue objetivos estratégicos da classe burguesa. Reúnem diferentes frações, setores da classe burguesa, como o agronegócio, Instituto Ayrton Sena, grupo Roberto Marinho e outros, em uma coalizão de classe que se reúne sistematicamente, inclusive com empresas norte-americanas; (2) apresenta uma agenda de consenso em torno de 10 metas programáticas da educação; (3) O movimento Todos pela Educação apresenta o seu projeto particular, de classe, como se fosse o projeto de toda a sociedade brasileira; (4) E, por último, o projeto da classe burguesa se faz Estado, ao se converter em ações do governo Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff, (2011-2016) de maneira que esses governos assumiram a agenda das classes dominantes, tendo a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o documento Pátria Educadora como uma forte expressão desse projeto.

O PDE, quando do seu lançamento, teve amplo apoio da imprensa e campanha publicitária para sua divulgação, apresentava um conjunto de 40 programas e mais de 30 ações com abrangência de todas as áreas do MEC, níveis, etapas, modalidades de ensino, medidas de apoio e infraestrutura, como, por exemplo: FUNDEB, IDEB, Transporte Escolar, Luz para todos, Piso Salarial do Magistério, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Formação Docente, Avaliação, Saúde nas escolas, Mais Educação, Educacenso, Inclusão Digital, Analfabetismo, Provinha Brasil, FIES, PROUNI, PIBID, Nova Capes, dentre outros. O referido documento está organizado em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização (BRASIL, 2007b).

Para Saviani (2009), o PDE se caracteriza mais como um programa de ação e não um plano de educação propriamente dito, porém, apesar de muitas críticas, o autor reconhece alguns aspectos positivos e destaca a importância da preocupação com o problema da qualidade

técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro.” Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/> Acesso em: 11 dez. 2021.

¹⁸ Palestra proferida por Roberto Leher (Universidade Federal do Rio de Janeiro) na mesa de abertura do I Encontro Nacional de Educação- ENE, ocorrido entre 08 a 10 de agosto de 2014, no Rio de Janeiro. O tema da mesa foi: **Conjuntura, Lutas Sociais e Educação**. Palestraram também o professor Valério Arcáry (Instituto Federal de São Paulo) e professora Mariluz Arriaga (Universidad Nacional Autónoma de México).

da educação. Nesta linha de reconhecimento de aspectos positivos do PDE, Souza (2014) salienta que esse plano provocou a realização de debates de temas importantes como as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) e a discussão sobre a necessidade de construção de um Sistema Nacional de Educação e valorização do magistério.

Por outro lado, Freitas (2007) e Saviani (2009), ao tecerem críticas ao PDE, observam que o mesmo não foi elaborado a partir de uma avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2011), como previsto nas disposições transitórias do PNE. O PNE 2001-2011 recomendava que a primeira avaliação deveria ocorrer após quatro anos da sua implantação, ou seja, em 2005, para corrigir possíveis fragilidades e distorções. Porém, essa avaliação não foi feita. Além disso, ambos criticam o fato do MEC ter escolhido o empresariado como interlocutor na elaboração do PDE em detrimento do diálogo com o movimento dos educadores, que há mais de vinte anos vinha participando de diferentes fóruns de discussão e definição das políticas educacionais no país.

Em relação à questão da formação de professores, Saviani (2009) observa que o PDE deu ênfase ao modelo de formação em exercício, através da modalidade de educação à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que pretendia atender até 2 milhões de professores da educação básica nessa modalidade. O autor pondera que, apesar do uso das tecnologias e do ensino à distância serem uma possibilidade de auxiliar no processo educativo, tomá-la como base central da formação de professores produz o risco da certificação em massa, ao invés de uma qualificação efetiva dos docentes.

Sobre essa questão da formação de professores, através da modalidade de ensino à distância, Freitas (2007) é categórica ao afirmar que trata-se de um mecanismo que tem a finalidade de baratear os custos da formação e, conseqüentemente, rebaixá-la teórica e cientificamente:

Omisso quanto às licenciaturas e a responsabilidade das Faculdades de Educação das Universidades, na formação de professores, o PDE coloca toda ênfase na ampliação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como alternativa para o atendimento massivo da formação, resvalando para um processo de massificação da formação, perpetuando o rebaixamento da formação teórica e científica e técnica dos profissionais da educação (FREITAS, 2007, p. 14).

O caráter de massificação identificado por Freitas (2007) se expressou também em outro elemento importante do PDE, que se refere à questão do piso salarial e às condições de trabalho do professorado. Segundo Saviani (2009), o valor proposto para o piso salarial, além de ser

insuficiente, estava aquém do que foi acertado em 1994, quando o MEC rompeu o pacto que havia firmado com as entidades científicas dos educadores.

Através de entrevista, colhemos um depoimento que descreve a luta histórica de mais de uma década do movimento dos educadores pela aprovação de um piso salarial digno e decente e, ao mesmo tempo, relata a postergação e resistência dos diferentes governos, inclusive do PT, em assumir um compromisso com essa demanda. Apesar de importante, quando a lei do piso foi aprovada pelo governo Lula da Silva, além de tardiamente, teve um caráter bastante limitado, como podemos ver no relato seguinte:

O Piso ele só vai ser aprovado em 2009. Olhe que [a reivindicação do piso] vem de lá de 1991, 1992, do pacto ‘Compromisso Educação para Todos’, do Plano Decenal, que aliás o ministro Paulo Renato rompeu o pacto, pois era para ter implementado o piso salarial lá atrás. **Foram mais de 14 anos de luta, veja só, é um período grande. Então veja, mesmo no Governo Lula, é só em 2009, veja a resistência que eles tinham. Lula ganhou em 2003, ele vai assinar o Piso um ano antes dele sair do segundo mandato. Isso em tempo histórico é assim como se fosse um século na vida da humanidade** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Infelizmente tanto a lei do Piso como todas as demais acaba pondo o normal médio como início da carreira, portanto, como início do pagamento do Piso, e é isso que o Marcelino fala [na mesa do evento da ANFOPE], **em qualquer nível superior ganha mais R\$ 50, 00, então não significa uma evolução, um desenvolvimento na carreira, no seu percurso profissional** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

No que se refere às condições de trabalho, Freitas (2007) denuncia que não houve indicação de enfrentamento para a superação das péssimas condições de trabalho profissional dos professores. Souza (2014), através de pesquisa realizada, endossa as críticas de Freitas (2007) e afirma que as ações do PDE não produziram melhorias concretas das condições de trabalho docente no chão da escola, não alterou as precárias condições de exercício profissional que acometem os professores de adoecimento, sofrimento, desânimo e frustrações.

O principal programa do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), instituído através do Decreto nº 6.094/2007, dispõe de mecanismos regulatórios que delineiam a complexa e sistêmica política educacional do MEC e estabelece um compromisso em torno de 28 diretrizes que, através da conjugação de esforços e atuação em Regime de Colaboração (RC) entre União e adesão voluntária de Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidades, têm a finalidade de promover a melhoria da educação básica (BRASIL, 2007b). Percebe-se que o RC propalado entre os entes federados é uma estratégia utilizada na tentativa de garantir e assegurar que os compromissos e metas com a educação sejam efetivados. Outro aspecto é a responsabilidade compartilhada não só com os governos municipais,

estaduais e federal, mas também com o envolvimento das famílias e comunidades junto à escola; porém, somente alunos e professores seriam avaliados.

Sobre a questão da avaliação dos professores, presente no documento, entende-se como um retorno ao caráter meritocrático das certificações proposta pelo ex-ministro da educação, Cristovam Buarque, que haviam sido revogadas anteriormente pelo ministro Tarso Genro, pois os incisos XIII, XIV, XV e XVIII do Art. 2º do Decreto nº 6.094/2007, ao atribuírem de forma nua e crua a avaliação de desempenho da eficiência dos professores, buscam, na verdade, responsabilizá-los exclusivamente pelos resultados dos índices educacionais, como pode ser constatado nos seguintes incisos:

- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;**
- XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho,** dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, **tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local [...];**
- XVIII - fixar regras claras, considerados **mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola”** (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

O decreto cria ainda, como mecanismo de controle para a suposta melhoria da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que no Art. 3º afirma:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007b).

Voss e Garcia (2014) afirmam que o discurso oficial dos governos sobre a qualidade da educação, exclusivamente ou prioritariamente pela via do IDEB, tem o propósito de ajustar a educação pública à lógica de produtividade, competitividade vinculadas ao padrão de qualidade empresarial. De acordo com as autoras mencionadas, a exposição pública dos índices de cada escola produz uma vigilância e controle sobre o trabalho das escolas e dos professores, acirram as disputas entre as instituições educacionais e legitimam o espírito empresarial da concorrência e competição na gestão educacional.

A ideia de qualidade se apresenta, à primeira vista, como se fosse uma palavra neutra, universal, unívoca que possui quase um poder mágico de estabelecer o consenso entre diferentes interesses dos atores sociais. Entretanto, os estudos de Rothen, Santana e Tavares (2015) revelam que o termo ‘qualidade’ deve ser apreendido com atenção, pois trata-se de uma palavra polissêmica, que pode ser compreendida em diferentes noções, perspectivas e sentidos. Segundo esses autores, a ‘qualidade da educação’ no Brasil vem sendo atrelada hegemonicamente aos indicadores de desempenho dos estudantes e ao ranqueamento entre as escolas de melhor IDEB.

Em entrevista concedida à revista Nova Escola, em 2008, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, salienta a relevância que a concepção sistêmica de educação e avaliação assumiria na política educacional e a vinculação com as avaliações de larga escala dos OMs. Em seu discurso, destaca: **“Nossa meta é alinhar o que está sendo ensinado e o que está sendo avaliado”** (HADDAD, 2008, grifos nossos). Nestes termos, a avaliação de larga escala, através do ENADE, ENEM, IDEB, Prova Brasil, SINAES, assumiria a função indutora tanto na mudança dos currículos escolares, como também na adequação da formação dos professores. O ministro deixa claro o seu alinhamento com os padrões de avaliações internacionais ao explicar:

A Prova Brasil - por ser feita por escola, atribuir um conceito na escala do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e estabelecer metas - já está, indiretamente, começando a destacar pontos do currículo. **As escolas sabem os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que são avaliados na Prova Brasil e, se quiserem fazer os alunos avançar, vão acabar se apropriando das didáticas e se pautando por essas expectativas de aprendizagem. Eu acredito nesse modelo porque muitos estudos internacionais mostram que fazer essa avaliação por escola impacta positivamente o desempenho dos estudantes** - e essa melhora é observável a curto prazo. A médio e longo prazos, o que precisamos é aumentar a expectativa, elevar o teto (HADDAD, 2008, p. 4, grifos nossos).

A avaliação assumiria um papel regulador fundamental na aprendizagem dos alunos, mas também no trabalho dos professores, pois estes também passariam a serem avaliados **“Se estamos avaliando a aprendizagem das crianças e dos jovens, por meio da Prova Brasil, temos de avaliar a capacidade dos professores de ensinar o que interessa para a escola”** (HADDAD, 2008, p. 2, grifos nossos).

É importante clarificar que os governos, ao adotarem a concepção de avaliação dos OMs, reduziram a educação à aprendizagem, transformando-a também em um poderoso mecanismo de governança global, voltado para os testes de larga escala, comparações e competições

de aprendizagem entre os países e as instituições, estabelecendo *rankings* educacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE, que se tornou o horizonte das expectativas educacionais e, no âmbito nacional, o IDEB, Prova Brasil, ENEM. Estes testes passaram a determinar o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender. Este movimento tem articulado um conjunto de ações complexas que ultrapassam fronteiras geográficas e mobilizam amplos mecanismos de governança que têm produzido transformações institucionais e normativas nos sistemas educacionais dos países para “adequá-los às exigências do capitalismo contemporâneo” (NETO, 2018, p. 315).

Nesta perspectiva, portanto, a aprendizagem valorizada é aquela passível de medição, comparação e monitoramento, de modo que os sistemas educacionais devem introduzir nas escolas experiências consideradas inovadoras e exitosas, alinhadas às recomendações dos *experts* das OMs.

Neste projeto de educação, os professores foram içados a protagonista das reformas e passaram a ser objeto de atenção dos OMs, não somente porque representavam o principal obstáculo e resistência às reformas, mas também devido à necessidade de formação das novas gerações. Instaurou-se, assim, uma reconfiguração do perfil dos professores de maneira que estes pudessem responder e se adaptar às demandas do século XXI.

Segundo os estudos de Neto (2018), as características desse “professor de novo tipo”, seria a de um profissional inovador, resiliente, proativo, com capacidade de gerenciar problemas no seu local de trabalho e estabelecer coesão e liderança. A formação deveria ser prática, flexível, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente para o manuseio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A estratégia escolhida para efetivar esse perfil profissional nos professores foi a massificação da formação em exercício, pois, segundo o autor:

[...] o propósito seria a massificação desse perfil docente de modo vertiginoso, alcançando aqueles que já estivessem exercendo a função docente, indicando, dessa forma, **a ênfase nos investimentos em treinamento e capacitação em serviço, com foco na instituição escolar** (NETO, 2018, p. 316-317, grifos nossos).

Outro desdobramento do PDE “Compromisso todos pela Educação” foi a reestruturação organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que através da lei nº 11 502, de 11 de julho de 2007, passou a ter novas atribuições e competências, dentre elas, a função que:

[...] subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2007c).

No dia 20 de dezembro de 2007, a CAPES teve o seu novo estatuto aprovado por intermédio do Decreto nº 6.316, que regulamenta um conjunto de atribuições a esta agência em relação à formação de professores em exercício na educação básica, que passou a assumir a finalidade de induzir e fomentar, em regime de colaboração com os diferentes entes Federados, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, através de convênios com instituições de ensino superior públicas e privadas, visando à construção de um Sistema Nacional de Formação de Professores.

Dentre outras finalidades atribuídas, salientamos o planejamento a longo prazo da oferta de formação inicial e continuada em exercícios, assim como a manutenção de intercâmbios com OMs e com entidades privadas brasileiras ou estrangeiras:

[...] visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos” (BRASIL, 2007c).

Na interpretação de Neto (2018), a CAPES se tornou uma grande agência reguladora da formação docente, instaurou normas e condutas, com base em uma visão sistêmica de educação, em uma perspectiva conservadora, a-história, que tem como finalidade, em última instância, a adaptação e consenso dos indivíduos à sociabilidade burguesa instituída.

A CAPES criou o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), com a responsabilidade de definir o que seria o Sistema Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Formação de Professores. A Diretoria da Educação Presencial somou-se à Diretoria da Educação à distância. Para Gatti (*et al.*, 2011), esse movimento expressou a crescente responsabilização do MEC pela formação de professores no país, além de assumir grandes responsabilidades e complexos desafios, como o da construção de um Sistema Nacional de Educação, pauta há muito tempo reivindicada pelo movimento dos educadores, mas que, porém, sempre foi permeada por disputas entre distintas concepções de educação e sociedade, como veremos na próxima seção.

2.3.4 A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e massificação da formação docente através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

No depoimento colhido em entrevista foi possível perceber algumas divergências no interior da CAPES sobre a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Educação e o contexto que levou à criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no penúltimo ano do segundo mandato do governo do presidente Lula da Silva (2007-2010), através do Decreto Presidencial nº 6.755 de 29, de janeiro de 2009. O depoimento revela:

A minha equipe eram pessoas que tinham prestado concurso para compor a Diretoria de Educação Básica da CAPES. Quase todas com doutorado e mestrado, era uma equipe muito qualificada do ponto de vista das pessoas, **o problema era que ela não definia, ela tinha um caráter basicamente técnico**. Não eram pessoas que vinham da área da formação. Em 2008 a CAPES se decide que ao compor ao Conselho Técnico Científico de Educação Básica nós definiríamos o que seria o sistema, isso é importante, um Sistema Nacional de Educação. Era o entendimento do ministro Haddad de que nós iríamos definir o que seria o Sistema Nacional de Educação, isso começa em abril, maio de 2008 e vai até dezembro de 2008. Mas, não se chegou a um acordo, porque havia aqueles que defendiam que nós já tínhamos um Sistema Nacional de Educação, e aqueles que achavam que não era responsabilidade nossa definir um Sistema Nacional de Educação. Enfim, não se chegou a um acordo ali. **Nesse processo, “é sistema, não é sistema”, quando a gente realmente foi se aprofundar nessa questão, nós tínhamos criado as condições para uma Política Nacional de Formação de Professores**, definindo quais eram as condições de formação inicial e continuada dos professores, como é que entrava a discussão de carreira, de salário, de piso, de condições de trabalho, enfim, fomos criando a tal ponto que o ministro falou: *“então vamos definir o que seria uma Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores”*, e aí CTC-EB se debruçou sobre isso. Definimos essa questão, dando origem ao Decreto 6.755/2009, que aí define o que é a Política Nacional de Formação de Professores (Entrevistada, Anfope, 2019, grifos nossos).

Segundo o Decreto nº 6.755/2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos professores em exercício que atuam nas redes públicas da educação básica. O discurso oficial desse novo dispositivo legal reivindica a formação docente enquanto um compromisso público de Estado voltado para um projeto social, político e ético que contribua para a “consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009a).

O decreto estabelece no Art. 3º, incisos I a X, os seguintes objetivos a serem atingidos:

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

- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;
- 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, 2009a).

Os objetivos mencionados deveriam ser efetivados em Regime de Colaboração (RC) entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por intermédio da criação, em cada Estado e Distrito Federal, dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e através de ações e programas específicos do MEC. Para representante da ANFOPE, os Fóruns foram percebidos como um importante instrumento na definição de política de formação de professores, como se pode constatar no relato abaixo:

Os Fóruns foram a melhor, eu avalio assim, a melhor iniciativa que a gente pensou na época do decreto como forma de aglutinar tudo, as entidades, os sindicatos, instituições formadoras, secretarias e União, nesse esforço de definir a demanda de formação e que formação nós iríamos oferecer (Entrevistada Anfope, 2019).

No dia 16 de setembro de 2009 foi publicada a Portaria de nº 883, que normatiza o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e define suas atribuições no Art. 2º, dentre as quais destacamos: I - elaborar os Planos Estratégicos de formação docente. A elaboração, acompanhamento e avaliação dos Planos Estratégicos deveria ser periódicas e contemplar três aspectos fundamentais, conforme o artigo 5º:

- I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e
- III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009b).

Caberia ao MEC a análise e a aprovação dos Planos Estratégicos, além da responsabilidade de apoiar os Fóruns através de suas secretarias. Sobre o funcionamento dos Fóruns e elaboração dos Planejamentos Estratégicos, Locatelli e Diniz-Pereira (2019), em uma pesquisa realizada em 27 Estados da federação brasileira, afirmam que nenhum deles havia disponibilizado o Planejamento Estratégico no portal da CAPES. Além disso, os Fóruns enfrentaram grandes obstáculos para a articulação nacional da política de formação docente, de modo que:

A diluição dos fóruns tornou-se um fato irreversível em razão, entre outras questões, das dificuldades de articulação dos sujeitos envolvidos e do esgotamento das atividades do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 3).

Freitas (2012) ao refletir sobre as fragilidades e limitações dos Fóruns, reconhece, por um lado, que o conjunto de normatizações legais e institucionais realizadas nos governo Lula da Silva foi a materialização parcial das reivindicações históricas do movimento de educadores na luta pela formação de professores e reconhece os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente como a principal conquista da Política Nacional de Formação. Entretanto, por outro lado, denuncia que os esforços que envolveram a participação das entidades educacionais na construção das normas e regulamentações foram reduzidos a uma lógica gerencial que tem impactado de forma negativa o funcionamento dos Fóruns Permanentes, sufocando-os em atribuições burocráticas, de maneira que:

Longe de se dedicarem a construir uma política de formação aos profissionais de estados e municípios em seus territórios, a partir de princípios nacionais gerais definidos pela Política Nacional de Formação, veem-se na contingência de administrar prazos e metas demandadas pelo MEC, à luz de uma concepção de sistema de gestão gerencial restrita à utilização de instrumentos de gestão de processos e desgarrada dos movimentos do chão da escola (FREITAS, 2012, p. 213).

Locatelli e Diniz-Pereira (2019) afirmam que a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica reproduz uma tradição brasileira na formação docente marcada por ações e programas emergenciais e provisórios voltados para atender à formação em exercícios de professores que atuam na educação básica. Nesse sentido, para os autores citados, essa política ao priorizar a formação em exercício alinha-se às tendências internacionais das políticas docentes na América Latina que se pautam em uma concepção de formação centrada na “prática” da sala de aula, e a escola como espaço privilegiado da formação.

Segundo Neto (2018), a expansão da formação de professores através do Decreto Presidencial nº 6.755/2009, operacionalizou mecanismos de regulação sistêmica que expressam a matriz de governança difundida por OMs, que teve como projeto de educação a massificação do acesso ao ensino superior e da formação docente.

As estratégias de massificação da formação docente ocorreram inicialmente em instituições públicas¹⁹ como universidades, faculdades e institutos federais, com foco na formação em exercícios, através do PARFOR, seja na modalidade presencial ou à distância pela UAB. A formação em exercício foi a “fórmula” utilizada para atender à ampla demanda de formação docente do país, combinada com baixos custos e de forma mais rápida. A combinação da formação inicial em exercício e a modalidade de educação à distância atende às recomendações difundidas pelas OMs desde os anos de 1990, devido ao seu custo-benefício. Sobre essa vinculação da Política Nacional de Formação Docente, com as diretrizes das OMs, colhemos através de entrevista o seguinte depoimento:

Eu acho que não como pressão dos organismos internacionais, mas, o pior dos organismos internacionais não é nem que eles faziam pressão, é que eles encontram apoio internamente. Aí nesse sentido, eu acho que sim, parte da equipe do MEC que estava ali, organizando a política dessa forma, responsáveis pela organização de PARFOR, ficou imbuída desse espírito é claro. Como é que você forma as ideias? Você encontra apoio no país, se você não encontra apoio no país ela não se materializa, se ela se materializou é porque as pessoas compraram a ideia de que isso era fundamental, percebe? Contra uma posição que a gente defendia, que não era essa forma de organizar o PARFOR, você vai encontrar nos encontros da ANFOPE todos os anos, a cada dois anos os documentos fazendo a crítica da forma como a Política se desenvolveu, **pois continuava com esse caráter emergencial no sentido de uma rapidez no tempo da formação, então, eu não posso dizer se tinha acordo ou não, mas nem precisa, porque se você cumpre determinada política, se ela toma um rumo e não outro é porque você está concordando com os termos dessa política para que se faça assim** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Neto (2018) destaca ainda o caráter subordinado da Política Nacional de Formação de Professores em relação às decisões do MEC, que através de dispositivo legal definiu o funcionamento dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, fixou as diretrizes e garantia a participação dos seus membros. Além disso, o MEC foi o responsável pela análise e aprovação dos Planos Estratégicos elaborado pelos Fóruns, ainda mais que os programas e ações seriam originários do próprio MEC, a exemplo do PARFOR, em troca da concessão de bolsas, auxílio a projetos e apoio financeiro aos entes federados. Portanto, os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente estavam circunscritos a uma mera aplicação do decreto, sem poder real de

¹⁹ As IES privadas também participaram do programa a partir dos editais de 2013.

decisão sobre os rumos das políticas de formação docente no país e poucas margens para inovação. Apresentamos, abaixo, passagem de entrevista concedida que retrata essa subordinação:

Então, você tem muitas maneiras de oferecer curso de formação. Espaçado, sem esse estresse de que você precisa ganhar porque isso vai aumentar qualquer R\$ 50,00 no salário, e ao final de quatro anos o governo prestar conta porque formou 400 mil professores, não é assim.

É isso que a gente chama emergencial, não é nem porque ele dure pouco, é porque ele tem que cumprir objetivos que não aqueles que a formação de professores demanda. **Então, os Fóruns se viram diante dessa contingência, eu acho que são pouquíssimos os Fóruns [que ainda funcionam],** mas acho que aí tem que ver mais dados, acompanhar na pesquisa isso. Eu sei que o Fórum do Pará continuou mais com muita dificuldade, porque ali o governo do Estado não apoia, você tem isso né, **os FEPAD's eram coordenados pelo Secretário de Educação, ele podia indicar alguém, isso que nós não queríamos. Queríamos que os próprios Fóruns indicassem quem iria coordenar, mas não passou. Você tem os limites, tem formas de fazer** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Neste mecanismo de regulação sistêmica da formação de professores, o MEC empreendeu, segundo Neto (2018), tentativas constantes de interferência na autonomia das universidades públicas para fazer valer o seu projeto político e educacional. Um exemplo desta interferência foi a criação, por meio da Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, do Comitê Gestor Institucional da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, uma estrutura “estranha” criada dentro das IPES que condicionava o recebimento de apoio financeiro da União às medidas de gerenciamento e monitoramento do MEC nas instituições. Esse Comitê visava coordenar esforços políticos por dentro das instituições públicas de ensino. O movimento dos educadores, através da ANFOPE, reivindicava mais autonomia para gerir os Comitês, compreendendo que o MEC e suas secretarias não poderiam ser os únicos gestores desse processo:

Então, você tem assim, são histórias bem...você tem de tudo nesse processo, porque aí as vivências elas são diferenciadas, mas eu sei que nesse ponto do PARFOR em 2010 acaba tendo uma série de mudanças, **a gente continua insistindo que o Comitê Gestor da Formação Continuada não ficasse no MEC, em nenhuma secretaria, mas que tivesse CONSED, UNDIME, entidades, CNTE pessoas responsáveis pela formação para gerir essa Política, com a ideia de que você tirasse das mãos de uma ou outra secretaria do MEC.** Porque quando você fala da formação em professores, você tem o SESU que é secretária do ensino superior no MEC, tem a secretaria de educação básica que é quem sabe das demandas, e você tem o sistema de ensino, e nós tínhamos experiências muito ricas por exemplo, em Mato Grosso e mesmo na Bahia, no IAT, que nós gostaríamos de ter fortalecido mais. Nós, acabamos fortalecendo, tendo um projeto como o IAT, aproveitando o fato de que era um Centro de Formação de Professores do Estado, portanto, institucional nesse sentido, que contava com o apoio da universidade **que a gente gostaria de ver que fosse gerido por professores da rede, representantes do sindicato e universidade, que é essa a experiência de Mato Grosso por exemplo.** Mato Grosso fez toda Política dele com representante da Secretaria de Educação do Estado, dos professores, **porque não entendiam nunca que professor e gestor da rede defendiam os mesmos interesses e por**

universidade, era tripartite e toda a Política era definida dessa forma (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

A subordinação da política de formação de professor ao MEC foi aprofundada de maneira regressiva com a revogação do Decreto nº 6.755/2009, e promulgação da chamada nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), meses antes do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Este novo decreto significou uma maior complexidade e aprofundamento da subordinação da Política Nacional de Formação de Professores ao governo federal, pois conforme os Art. 4º e Art. 5º, o MEC teria a responsabilidade de coordenar esta política, elaborar um Planejamento Estratégico Nacional, que deveria ser aprovado por um Comitê Gestor Nacional, servindo de referência para os Fóruns Estaduais Permanentes de cada Estados, municípios e Distrito Federal, construir seus Planos Estratégicos (BRASIL, 2016). Portanto:

Do ponto de vista da luta histórica do movimento dos educadores por garantia de direitos, torna-se evidente que o novo Decreto nº 8.752/2016 usurpou princípios atinentes à valorização profissional, antes mencionados no Decreto 6.755/2009, tais como: a defesa da jornada única e da dedicação exclusiva ao magistério, assim como as formas de apoio e fontes de financiamento da Política Nacional, que agora seriam disciplinadas por regramento próprio e ato isolado do MEC (NETO, 2018, p. 286).

A principal implicação da Política Nacional de Formação de Professores e dos principais programas e ações gestadas nos governos de Frente Popular, teria sido, segundo Neto (2018), a desintelectualização dos professores, uma vez que a política educacional seguiu as diretrizes das OMs de massificação da formação docente e não a democratização tão alardeada pelos órgãos oficiais. O autor argumenta, a partir de Shiroma (2003), que as políticas educacionais gestadas nos governos do PT, integram-se ao projeto do capital, subordinam-se às grandes corporações, ao setor empresarial, organizações multilaterais e fundações que comprometem a formação intelectual dos professores em uma perspectiva crítica, combativa, que tenha como horizonte a luta de classes. Mostra que as reformas oficiais na formação de professores pretendiam, na aparência, promover a profissionalização docente; entretanto, na essência, buscava formar professores “competentes tecnicamente e inofensivos politicamente”, tornando-os pragmáticos, competitivos, pautados em uma racionalidade técnica com valorização da prática, em detrimento da teoria sobre a docência. A desintelectualização refere-se a uma formação "flexível", reduzida, cuja função político-ideológica é ocultar o projeto de conformação de um novo perfil de professor com poucas capacidades de atuação política e pautada em conteúdos teórico-filosóficos, científicos e críticos.

Para Neto (2018), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério aparentemente significou uma vitória dos educadores, devido ao seu caráter público, o envolvimento das universidades e funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes. Entretanto, o autor adverte que a mesma foi inteiramente subordinada ao MEC e alinhada às diretrizes das OMs, pois:

[...] não se deu nos marcos da discussão de uma Política Global de Formação dos Profissionais da Educação e de Valorização do Magistério, como reivindicava Freitas (2002) acerca da luta histórica do movimento dos educadores” (NETO, 2018, p. 280).

O movimento dos educadores, através de suas entidades sindicais e científicas, teria sido, de acordo com as reflexões trazidas por Neto (2018), complacente e acrítico na adesão ao projeto educacional e político dos governos de conciliação de classes da Frente Popular. As entidades dos educadores teriam se acomodado nas estruturas de poder. Atentemos às passagens dos depoimentos abaixo, que corroboram, em certa medida, com a observação sinalizada pelo autor:

Eu acho que é isso, não é que a gente perdeu, acho que deixamos de falar [do socialismo], talvez. Eu sempre brinco com os companheiros, eu falo que **“a gente achava que estava no poder, não estávamos nem no governo”, todos achávamos que “conquistamos o poder”, a gente não conseguiu chegar nem no governo, porque todo dia a gente via o Todos Pela Educação lá na ante sala do MEC, tentando pressionar por outra ação**, e isso faz parte do jogo, todos nós sabemos disso, o problema é como aqui embaixo reage, porque não adianta você ter gente no MEC para fazer mudança se não tem movimento que pressione, e diga: e aí, vai ser isso mesmo? Nós conseguimos barrar o Exame Nacional de ingresso pela pressão de fora e podíamos ter barrado outras questões sim, não só barrar, digo ter feito avançar, podíamos ter feito. **Mas eu acho que houve certa acomodação também das pessoas, achando que “está bom do jeito que está, estava tão ruim antes”, pensar que estar um pouquinho melhor, estava tão ruim antes, e aí vai se formando uma certa conformação coletiva, que é difícil, mas eu acho que a gente tem instrumento para ser contra isso, tem o Fórum Nacional Popular de Educação.** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Porque eu acho que a gente se afastou [do Projeto Histórico Socialista]. Eu acho que a própria ANFOPE, assim é... na sua origem sempre reafirmou os princípios, debate comum nacional, um deles que é o compromisso ético-político do profissional de educação com as lutas da classe trabalhadora e as transformações radicais que a sociedade necessita. **A gente deixou de perseguir isso como um fim, percebe? De trazer isso para as Diretrizes por exemplo, de ser mais firme nisso, e nós tínhamos as condições históricas para fazer, ia ser revogado no ano seguinte? Não tem importância. Sabe?** Eu acho que tem coisas que a gente tem que fazer, na minha vida eu sempre arrisquei muito cargos, eu vou fazer, vai me demitir? pode me demitir, mas aí no dia seguinte se revoga (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

E sempre foi assim, a briga contra as OS na educação pública, enfim. Então, eu não diria que se afastou, veio um período que ainda **nós estamos devendo uma análise, até para nós mesmos coletivamente, do que aconteceu no período de 2003 a 2014, que é o período do Governo Lula, porque ali era o momento de você trabalhar**

pela mobilização popular, o único que soube fazer isso e com firmeza foi o MST, que sempre apoiou o Governo Lula, porque achava que era importante etapa de construção de um outro projeto, mas batia firme nas críticas do que estava errado no governo, sempre fez, e nós coletivamente deixamos de fazê-lo, em nome sei lá de qualquer governabilidade, deixando de mobilizar o povo, de fazer elevar o nível de consciência para entender que não vai ser via eleitoral que vamos fazer as mudanças, nenhuma. Não vai ser via nenhuma eleitoral, nem do meu partido, PCdoB, não vai ser por aí, mas eu tenho clareza, eu sempre tive clareza, nós podemos disputar, mas dizendo ao povo...isso aqui não vai ser por aí. Então, esse é o processo de acumulação de forças para quando nós tivermos condições né, você poder dar um passo a mais, organizar a classe trabalhadora, organizar os operários, os estudantes, fazer um trabalho de elevação das consciências; **Eu acho que a gente parou nessa mobilização, e isso você sente lendo nos documentos da ANFOPE, isso aí está muito claro, está ali, não sou nem eu quem está dizendo** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Estes depoimentos nos provocam a uma reflexão aprofundada sobre o que significou, de fato, a conciliação de classes empreendida pela Frente Popular para o conjunto dos educadores e suas organizações, que, em nome da governabilidade, sucumbiram ao neoliberalismo. O pacto da conciliação de classes produziu como resultado uma avassaladora acomodação, desmobilização e apassivamento dos trabalhadores e suas organizações, pavimentando o terreno para o avanço da extrema direita atualmente no governo federal.

Foi neste contexto que, em 2009, o MEC formulou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa nº 9/2009, que visa a atender à ampla demanda por formação inicial e continuada em exercício dos professores das redes públicas de educação básica. O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao qual aderiram todos os entes federados. (BRASIL, 2009c). Em 2011, estiveram previstos 510 milhões de reais para bolsas a professores formadores e custeio de atividades (GATTI *et al.*, 2011).

O PARFOR compreende um conjunto de ações da CAPES em colaboração com as secretarias de Educação de Estados, municípios e Instituições de Ensino Superior Pública (IPES) para oferecer e ministrar cursos de licenciatura a professores que atuam na educação básica, mas ainda não atendem à exigência da LDB/96, ao determinar que apenas professores com nível superior componham a educação básica. A participação das Instituições de Ensino Superior (IES) acontece por meio de edital para seleção de propostas de cursos voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. São ofertado cursos de: **Licenciatura** – para docentes da rede pública da educação básica que não possuem formação de nível superior; **Segunda licenciatura** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação profissional em sala de aula; **Formação pedagógica** – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação

em licenciatura. Brzezinski e Ferreira (2020, p. 5): ressaltam que o PARFOR foi criado atrelado às pressões e determinações de OMs, processo este permeado de tensões e contradições:

O Parfor nasceu também a partir de um movimento maior iniciado em 2007 para responder às induções feitas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Ferreira, 2013; Souza, 2014). Como explica Souza (2015), esse processo não foi simples, mas permeado por tensões entre os interesses dos agentes envolvidos: dirigentes locais, IES, burocratas do MEC, Capes, CNE e Inep. Nesse embate, o Comitê Técnico Científico da Educação Básica (CTC-EB) da Capes ficou fragilizado e a perspectiva sistêmica desapareceu das discussões, culminando em uma autofagia do CTC-EB pela própria Capes. Em vez de um sistema nacional de formação de professores, aprovou-se a política emergencial, organizada federativamente por meio dos Fepads e integrada por IES públicas e privadas sem fins lucrativos.

O PARFOR é um programa de caráter emergencial, compensatório, que foi criado pelo governo federal através da CAPES exatamente com a finalidade de atender à ampla demanda diagnosticada no país de professores da educação básica sem a licenciatura, cuja pretensão era formar aproximadamente 370 mil professores até o ano de 2014, principalmente nas regiões norte e nordeste (CAPES, 2010). Segundos dados do Educacenso de 2007, publicado no Inep de 2009, o professorado da educação básica no Brasil compunha um universo de 1 882 961 em efetivo exercício docente. Deste total, 722 150 professores, que representa 38,3 %, não possuíam licenciatura, 359 990 professores (19,1 %) atuavam em mais de uma escola, 681 662 (36,2 %) tinham jornada de trabalho em mais de um turno e 1 018 992 (62,7 %) lecionavam mais de uma disciplina (NETO, 2018; INEP, 2009).

Segundo a CAPES (2013) o PARFOR tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para que professores em exercício na rede pública da educação básica possam obter a formação exigida pela LDB/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. Parte-se do pressuposto de que, ao longo do curso, os professores-estudantes, terminologia adotada para os estudantes do PARFOR, possam ressignificar positivamente o trabalho que desenvolvem em suas escolas, melhor fundamentar e refinar suas práticas pedagógicas, dadas as possibilidades que um espaço destinado à formação profissional oferece.

Em que pesem as contradições que permeiam o PARFOR, esse programa foi marcado pela forte tendência à lógica de massificação da Formação de Professores para a educação básica, devido a sua “forte preocupação com a elevação dos indicadores numéricos de professores formados ante a crescente demanda da educação básica” (NETO, 2018, p. 246).

É elucidativo o relato de uma entrevistada, que narra as expectativas quantitativas projetadas pela CAPES/MEC, e a realidade efetivada pelo PARFOR, que, devido às desistências, foi muito aquém do desejado:

Então é assim que em 2009 é criado o PARFOR. **A ideia era formar 90 mil professores por semestre. Entrar 90 mil professores por semestre, portanto, em quatro anos se teria aproximadamente 360 a 400 mil professores em formação.** Aí em um pouco mais de tempo terminaria o número de professores leigos, ou pelo menos reduziria bem aquela taxa quase que permanente de 5 a 10 % sem formação superior. **Mas isso não aconteceu porque a desistência é grande.** Por isso, ao invés de formar 90 mil por semestre, nós tivemos 90 mil quase que no total de 9 anos que durou o PARFOR (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Então você tem mesmo, assim, eu imputo a isso, o fracasso se você quiser olhar por esse lado, eu não acho que foi um fracasso, acho que é uma falta de compreensão mesmo da dificuldade da formação que permite que você faça um plano de 90 mil entrando a cada semestre. **Quer dizer, totalmente irreal.** Isso não é de quem conhece a escola pública, então, não dá nem para você dizer que é um fracasso, é uma falta de sensibilidade com o próprio problema, **uma visão pragmatista de que você precisa mostrar números ao final de 4 anos de governo. Não é assim** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Os dados recentes, disponíveis no próprio site da CAPES²⁰, mostram que a oferta consolidada até o ano de 2019 foi muito aquém do que se pretendia no lançamento, em 2009, com apenas 53 512 professores formados pelo programa até 2019 (**Tabela 3**):

Tabela 3 - Dados gerais do PARFOR.

Caracterização	Quantitativo
Número de Turmas Implantadas de 2009 até 2019	3 043
Número de Matrículas de 2009 a 2019	100 408
Número de turmas Concluídas até 2019	2 598
Número de Turmas em andamento em dezembro de 2019	445
Número de Professores já formados	53 512
Número de Professores cursando em Dezembro de 2019	59 565
Número de IES participantes	104

Fonte: Portal Capes, 2019.

²⁰ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 30 maio 2019.

Os dados do relatório da CAPES 2015, referentes aos anos de gestão de 2009 a 2014, revelam que apenas 15,31 %, do total dos matriculados, conseguiram concluir o curso, e que o percentual de desvinculados do programa foi 18,73 %; portanto, maior que o número dos formados. Os elevados índices de desistência dos cursos do PARFOR são próprios de uma política que visa, prioritariamente, à massificação, e demonstram a ausência de política de permanência que produziu desistências e abandono devido à falta de condições objetivas e materiais para os professores-estudantes concluírem o curso.

2.3.5 Alguns estudos sobre a formação de professores através do PARFOR

Em relação à produção teórica sobre a formação em exercício no PARFOR, destacamos alguns estudos que tiveram relevo na análise do objeto. O primeiro é a pesquisa produzida na Universidade Federal do Pará, por Nascimento (2012), intitulada “A expansão da educação superior e o trabalho docente – um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica da UFPA”. A autora realiza um estudo de caso sobre as implicações da implantação do PARFOR em relação ao trabalho dos professores da UFPA. O estudo constatou que o PARFOR tem contribuído para a acelerada expansão das matrículas nos cursos de Licenciatura na UFPA, sem o correspondente aporte financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para contratação de novos professores. Como consequência dessa expansão, os docentes universitários têm utilizado o período de férias e recesso acadêmico para ministrar aulas em busca de complementação salarial por meio das bolsas pagas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A autora conclui que, com o quadro apresentado, o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, em curto prazo, provocar problemas na saúde desse trabalhador.

Na pesquisa “Formação de professores da educação básica: Avanços e desafios das políticas recentes”, Scaff (2012) realizou uma análise da implantação do PARFOR no Estado de Mato Grosso do Sul, utilizou como principais fontes os documentos oficiais de âmbito nacional, informações do site eletrônico que gerência o processo de inscrição e seleção - Plataforma Freire. Segundo os resultados da pesquisa, não foi possível identificar um dispositivo que assegure a concretização da parceria entre os entes federados, Estados, Municípios e Distrito Federal; pelo contrário, evidenciou-se uma falta de compromisso do Estado do Mato Grosso do Sul com o PARFOR.

No estudo “Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do PARFOR”, Abdalla (2012) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de pedagogia de uma universidade comunitária, cujo objetivo foi verificar os desafios vivenciados pelos alunos no contexto do estágio e prática profissional. Encontrou como desafios formativos no PARFOR: (1º) no campo do estágio: necessidade de integrar o estágio com as demais disciplinas do currículo; articular a instituição formadora e escolas-campo; valorizar o estágio como campo de conhecimento; e assumir uma nova postura frente a ele, fortalecendo a relação teoria-prática; (2º) no contexto de trabalho: viabilizar que o projeto de estágio seja planejado e avaliado pela instituição formadora e pelas escolas; desenvolver uma postura investigativa frente ao estágio para produzir e socializar conhecimentos; considerá-lo como projeto de formação; (3º) nas práticas profissionais: necessário se faz ressignificar o estágio e a profissão docente; identificar os problemas-chave relativos à sala de aula para intervir com maior conscientização e pensar na atividade docente, tendo como pressupostos a transmissão e a co-construção de conhecimento com base no diálogo entre a teoria e a prática.

Em pesquisa desenvolvida por Gatti (*et al.*, 2011), com base em estudos realizados por especialistas sobre as ações no âmbito do PARFOR em instituições formadoras de ensino superior, todas localizadas em Estados da região nordeste, a saber a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte (UFERSA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi possível identificar, como principal aspecto positivo do PARFOR:

[...] 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 (GATTI *et al.*, 2011, p. 128).

Dentre os principais problemas implicados no PARFOR, as autoras (GATTI *et al.* 2011) destacam os seguintes: os relacionados à gestão financeira e aspectos administrativos; falta de clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; necessidade de melhorar a comunicação entre as entidades envolvidas e definição clara dos papéis e demandas; os currículos dos cursos precisam ser melhor equacionados e voltados para a licenciatura e não bacharelado, como vem ocorrendo e, desta forma, atender às características do programa e dos professores-estudantes; necessidade de definir melhor os professores que serão formado-

res, pois necessitam conhecer as condições das escolas da educação básica, os alunos, os conteúdos, as necessidades didáticas. São necessárias estratégias voltadas a evitar as desistências (GATTI *et al.*, 2011).

Em outro estudo, realizado por Brzezinski e Ferreira (2020), as autoras trazem dados sobre a lógica de implementação dos cursos do PARFOR no país, apresentando elementos que reconhecem as potencialidades e as dificuldades comuns deste programa. Os resultados encontrados convergem com os dados apresentados por Gatti (*et al.*, 2011) e nos ajudam a melhor compreender as dimensões dos problemas enfrentados por esse tipo de formação em serviço. Primeiramente as autoras destacam que a implantação do PARFOR é um processo complexo e de dinâmica própria, com adaptações realizadas ao longo do caminho em ambientes de contingências, o que leva à dependência relativa dos diversos protagonistas para atingir resultados satisfatórios (BRZEZINSKI; FERREIRA, 2020).

Brzezinski e Ferreira (2020) identificam o caráter contraditório e ambíguo que permeia o PARFOR, pois se, por um lado, os - professores-cursistas afirmam que a formação oferecida está distante da sua realidade profissional nas escolas da educação básica, por outro, ressaltam que as mesmas contribuíram para modificação das suas práticas, o que revela, de certa forma, as tensões sobre a relação entre teoria e prática no processo formativo. Os elementos reconhecidos pelas autoras como principais potencialidades do PARFOR foram os seguintes:

- a) De certa forma o PARFOR propicia uma maior aproximação entre a Universidade e a educação básica, constituindo-se em um local de desenvolvimento profissional e levando melhorias na prática dos professores-estudantes;
- b) O PARFOR empoderou os professores-estudantes e os estimulou a continuarem com os estudos em nível de pós-graduação;
- c) A presença da interdisciplinaridade em alguns cursos, a participação dos cursistas em pesquisa e extensão foi um dos aspectos positivos elencados;
- d) Destacam como inovação a utilização de memoriais reflexivos e relatórios de estágio que mudou a relação dos cursistas com os materiais didáticos. A presença da disciplina “Alfabetização: fundamentos e métodos no curso de Pedagogia”;
- e) A capacidade de resistência dos professores-estudantes como importante para evitar uma relação de medo em relação aos poderes estabelecidos na instituição;

- f) A produção coletiva dos estudantes-professores.

Em relação aos problemas e dificuldades presentes no PARFOR, de modo geral, o estudo de Brzezinski e Ferreira (2020) revelou os seguintes elementos:

- a) A questão político-partidária tem influenciado negativamente o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente. A primeira fase da pesquisa (2010-2011) constatou que em 2010 alguns Estados não conseguiram atender às orientações da CAPES porque questões políticas interferiram tanto na instalação quanto no desenvolvimento das atividades do Fórum local;
- b) Dificuldades para obter dados confiáveis sobre a demanda para a formação de professores que tem levado os coordenadores dos cursos das IES a trabalhar de forma isolada. A CAPES e os Fóruns trabalham e tomam decisões com as informações incompletas;
- c) A ausência de diálogo entre as IES, as redes de ensino da educação básica e os Fóruns, e, a constante troca de gestores, tem provocado limites ao êxito do programa;
- d) Esses fatores dificultam a elaboração dos Planos Estratégicos dos Fóruns e levam a uma falta de confiança nas ações da CAPES, das Secretarias Estaduais e Municipais e da União dos Dirigentes Municipais (UNDIME);
- e) As dificuldades de permanência dos professores-estudantes nos cursos e evasão alta destacam-se nos documentos analisados. Os fatores identificados como causadores são: a falta de apoio financeiro aos cursistas para transporte, alimentação e hospedagem. Falta de licença remunerada para os cursistas que, para frequentar as aulas, têm que pagar seus substitutos. Essas situações retratam os limites de uma política educacional e do regime de colaboração que oferecem programas de formação em serviço, sem a garantia das condições de permanência, acabam sobrecarregando os professores-estudantes. São questões que podem comprometer a formação;

- f) Outra causa da evasão sinalizada é que os cursos, os professores formadores e as IES ofertantes não considerarem as peculiaridades e a realidade profissional dos estudantes que, em sua maioria, já atuam na educação básica;
- g) Existe uma disparidade entre o que é anunciado nos documentos oficiais da CAPES e a realidade nas IES, pois enquanto nos documentos oficiais há sempre o discurso de otimização, na prática o que ocorre é o uso de espaços inadequados, falta de bibliotecas, de laboratórios e contratação de professores temporários, falta de funcionários. Por isto, torna-se necessário mais investimento e financiamento da União e dos entes federados;
- h) Ocorrência de cursos sem Projeto Político Pedagógico (PPP) específico e que apenas repetiam programas dos cursos regulares ou de experiências anteriores de formação, acarretando assim em pobreza pedagógica;
- i) Além das dificuldades de gestão e infraestrutura, as pesquisas apontam que também as disputas de poder dentro das IES afetam a qualidade dos cursos;
- j) Baixa articulação do PARFOR nos espaços representativos das IES, o que teria dificultado, assim, inovações nas propostas pedagógicas e o atendimento dos cursos à realidade dos estudantes.

No estudo sobre o PARFOR na Bahia, intitulado “A formação de professores em serviço: O PARFOR na Bahia”, Mororó (2012a) apresenta três problemas centrais na implantação deste programa, a saber: (1º) Problemas sobre os altos índices de evasão; (2º) Problemas sobre a atuação do FORPROF-Ba na constituição de uma política de formação docente coerente com a realidade do Estado; (3º) Problema relacionados com as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas no PARFOR e a organização dos cursos. Um dos elementos em destaque é a necessidade das universidades envolvidas definirem coletivamente um Projeto Institucional de Formação de Professores capaz de transformar a educação na região.

Em outro estudo intitulado “O PARFOR e a expansão da formação de professores: contexto e dificuldades da implantação do plano na Bahia”, ainda Mororó (2012b) examina a expansão da formação em serviço dos docentes no país, a partir do ano de 2009, para discutir com profundidade a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, que teve como desdobramentos a formulação do Plano Estratégico de Formação de Professores e a criação dos

Fóruns Estaduais de Formação de Professores. Nesse artigo, a autora resalta os principais problemas enfrentados no processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR e problematiza a atual política de formação docente. Destaca que a implantação da referida política envolve uma enorme complexidade acumulada historicamente em relação à articulação entre diferentes instituições e entes federados e demanda de formação e carreira no Estado da Bahia, que, em 2007, tinha 78,8 % dos professores sem licenciatura. Sinaliza a necessidade de ir além dos problemas imediatos de execução do PARFOR, na direção de ações estratégicas, seja no campo da logística, seja no campo da formação pedagógica.

Na pesquisa “As contradições na articulação dos Entes Federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia”, Silva (2015) avalia a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR na Bahia, tendo como objeto foco os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Entre os achados, Silva (2015) destaca que, após quase cinco anos de implementação do PARFOR na Bahia, os documentos produzidos pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) e os depoimentos dos sujeitos diretamente envolvidos no processo evidenciavam que, de maneira geral, todos os entes federados e as instituições de ensino superior envolvidos na implementação do programa enfrentam dificuldades para o estabelecimento do Regime de Colaboração (RC). Por um lado, os municípios têm problemas em manter uma logística que garanta aos professores o acesso e frequência aos cursos de formação. Por outro, as universidades têm dificuldades em oferecer os cursos em locais fora de sua sede de origem e também em conseguir professores-formadores com carga horária disponível para lecionar nos cursos. Há também a dificuldade do FORPROF em saber qual a demanda real de formação de professores no Estado da Bahia e em promover melhor articulação com os municípios. E, ainda, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela coordenação nacional do PARFOR, se mantém distanciada, desconhece efetivamente as dificuldades na implementação do programa. Todos os entes federados, muitas vezes, transferem uns aos outros as responsabilidades pelas dificuldades de funcionamento e implementação do PARFOR, sem conseguir muitos avanços no processo.

Buscou-se, nesta seção, apresentar um balanço síntese das políticas educacionais de formação de professores e ações governamentais empreendidas nos governos de coalizão de centro-direita de Fernando Cardoso, do Partido da Social-Democracia (PSDB), e dos governos de conciliação de classes da Frente Popular de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Elucidou-se que as políticas de formação de professores implementadas no Brasil, nos anos de 1990, durante os

governos de Fernando Cardoso, integraram estrategicamente a segunda etapa das reformas educacionais neoliberais realizadas no país, alinhadas e subordinadas ideológica e politicamente às determinações das OMs, aos ajustes estruturais neoliberais na economia e à reconfiguração do Estado “mínimo” para as questões sociais. Com o objetivo de reduzir os custos da formação dos profissionais da educação, os rumos das políticas em análise apontaram cada vez mais para o rebaixamento e aligeiramento do processo formativo dos professores, centrado na lógica das competências e habilidades individuais, de caráter pragmatista, meritocrático, sendo as avaliações e exames de certificação de competências os pontos fulcrais deste quadro. A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), dos cursos Normais Superiores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituíram-se na maior expressão das determinações desta política.

Evidenciou-se que as políticas educacionais durante os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram marcadas, prioritariamente, pela continuidade com a lógica dos governos anteriores. Duas determinações foram elencadas para explicar esse movimento: a primeira foi a conciliação de classes empreendida pelo PT com as classes dominantes do país. Salientou-se que as conciliações de classes dos governos de Frente Popular de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) favoreceram amplamente o capital financeiro e empresariado, porém, também possibilitou “ganhos” limitados para a classe trabalhadora. A segunda determinação abordada foi a subordinação e alinhamento das políticas educacionais às diretrizes de governança dos OMs. A governança constitui-se em um poderoso mecanismo utilizado pelo Banco Mundial para construção de consenso e estabilidade política neoliberal nos países da periferia do sistema capitalista. Salientou-se que a reforma universitária do governo Lula favoreceu, através das Parcerias Público-Privadas e do ProUni, a expansão das IES privadas, dinamizando o polo privado-mercantil. Argumentou-se que a Política Nacional de Formação de Professores foi uma estratégia de governança atrelada às organizações multilaterais, que utilizou como prioridade a massificação da formação de professores através da formação em exercício pelo PARFOR e UAB para elevação da quantidade de professores licenciados com nível superior no país. Desta forma, passaremos a discutir, no próximo capítulo, como essas ações se expressaram na política de formação de professores assumidas pelos governos de Jaques Wagner (2007-2014) e Rui Costa (2015-2018) no estado da Bahia.

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA BAHIA (2007-2018): A ESTRATÉGIA DE MASSIFICAÇÃO VERTICALIZADA E TITULAÇÃO DOCENTE

O argumento central que desenvolvemos neste capítulo busca evidenciar que a prioridade mestra que orientou os governos de Frente Popular na Bahia, sob gestão dos governadores Jaques Wagner (2007-2014) e Rui Costa (2015-2018), ambos do PT, no âmbito da política de formação de professores, foi empreender uma verdadeira “corrida” para atender quantitativamente a demanda de formação de professores do Estado; elevar os indicadores educacionais do IDEB e cumprir as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n 9.394/96, incorporando dessa forma as estratégias de massificação determinadas pelas OMs.

Salientamos que a opção escolhida foi a massificação verticalizada da formação inicial em exercício dos professores através de programas especiais decorrentes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto do governo federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Desse modo, o programa emergencial e provisório assumido para enfrentar o enorme déficit de professores sem licenciatura na Bahia, foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, na modalidade presencial e à distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior-IPES, dentre elas: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Universidade Federal Vale do São Francisco (UNIVASF) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano).

Para esse propósito, partimos inicialmente dos dados educacionais herdados pelo primeiro mandato do governo Wagner (2007-2010) e as ações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEC) e Instituto Anísio Teixeira (IAT) para enfrentar o problema da ampla demanda por formação de professores. Em seguida, examinamos a atuação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF) na definição da Política de Formação de Professores no estado da Bahia e os principais problemas enfrentados na oferta da formação inicial em exercício através do PARFOR.

3.1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EXERCÍCIO DOS PROFESSORES NA BAHIA

O início do terceiro milênio guarda uma singularidade importante na história política do Brasil e da Bahia, uma vez que o Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiu alcançar o poder executivo no palácio do planalto com a vitória do candidato Luís Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de outubro de 2002. No Estado da Bahia, com a vitória de Jaques Wagner (PT) em 2006, nas eleições para governador, sendo reeleito em 2010; e, em 2014, o candidato Rui Costa também do PT foi eleito governador da Bahia para cumprir um mandato até 2018, sendo reeleito para governar até 2022, alterando dessa forma, a sucessão de vários anos de governos carlistas²¹ na Bahia.

O candidato Jaques Wagner foi vitorioso nas eleições ao governo da Bahia em 2006, com 3 242 336 votos (52,89 %), contra o candidato carlista do Partido da Frente Liberal (PFL), Paulo Souto, que obteve 2 638 215 votos (43,03 %). A plataforma da candidatura de Jaques Wagner teve a insígnia “A Bahia de todos nós” e contou com um amplo leque de apoiadores, dentre eles vários partidos políticos, a exemplo do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Mobilização Nacional (PMN), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Verde (PV) e teve ainda o apoio de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra da Bahia (MST), sindicatos e centrais sindicais como a Central Única de Trabalhadores (CUT) e Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), dentre outras entidades.

Com a vitória de Jaques Wagner o PT passaria a governar o Estado mais populoso da região nordeste, com aproximadamente 14,8 milhões de pessoas, formado por 417 municípios organizados em 27 ‘Territórios de Identidade²²’, cuja extensão territorial é de 564 760,4 km².

²¹ Segundo Silva (2008, p. 33) “o carlismo teve suas origens nos grupos políticos remanescentes das oligarquias e se fortaleceu como expressão política da fração mais importante da classe dominante que se corporificou na Bahia a partir de um movimento de reação organizada ao suposto ‘atraso’ que ali se estabeleceu no último quarto do século XX”. Para a autora, Antônio Carlos Magalhães (ACM) e seu grupo (carlismo) foram protagonistas de uma certa modernização conservadora no estado da Bahia.

²² O Estado da Bahia passou a ser organizado em Territórios de Identidade a partir de 2007, no primeiro mandato do governo Wagner (2007-2010). Segundo a Secretaria de Planejamento (SEPLAN), conceitualmente o território de identidade é “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. Os Territórios de Identidade da Bahia foram instituídos através da Lei nº 10.705 de 14 de novembro de 2007, e são: Os 27 Territórios de Identidade da Bahia são: 1. Irecê; 2. Velho Chico; 3. Sisal; 4.

Abriga três biomas (Caatinga, Cerrado e Mata Atlântica), ocupa a sexta maior economia do Brasil, com produção no ramo da indústria (química, petroquímica, informática e automobilística), agropecuária (mandioca, feijão, cacau, soja e coco), mineração, turismo e setor de serviços.

Possui três importantes centros industriais: na cidade de Feira de Santana encontra-se o Centro Industrial do Subaé (CIS); em Camaçari localiza-se o Polo petroquímico e um complexo industrial da Ford Motor Company²³, e nos municípios de Simões Filho e Candeias localiza-se o Centro Industrial de Aratu (CIA). Todos concentrados na região metropolitana da capital do estado.

Entretanto, apesar desse contexto econômico, a Bahia, como uma expressão particular do capitalismo dependente e periférico do Brasil, é um estado marcado por profundas desigualdades sociais e forte concentração de renda. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de desenvolvimento humano (IDH) da Bahia é de 0,660 (ocupa o 22º lugar em uma escala de 1 a 27). Baptista (2016) apresenta dados sobre a desigualdade no Estado e destaca:

Em 2013, uma parcela de 17 % de sua população (aproximadamente 2,6 milhões de pessoas) vivia em situações consideradas como de Extrema Pobreza e Pobre, enquanto a média brasileira se situava em 9 %. Enquanto os 10 % mais pobres obtiveram [sic] cerca de 1 % da renda, aqueles do decil mais rico se apropriaram de 46 % (BAPTISTA, 2016, p. 116).

Na busca por diferenciar-se dos governos anteriores, o governador recém-eleito Jaques Wagner sempre ressaltou o alinhamento político do seu projeto com o ‘modo de governar’ conciliador do presidente Lula da Silva, e apoiou-se no discurso do “crescimento econômico com

Chapada Diamantina; 5. Litoral Sul; 6. Baixo Sul; 7. Extremo Sul; 8. Médio sudoeste da Bahia; 9. Vale do Jequiçá; 10. Sertão do São Francisco; 11. Bacia do Rio Grande; 12. Bacia do Paramirim; 13. Sertão Produtivo; 14. Piemonte do Paraguaçu; 15. Bacia do Jacuípe; 16. Piemonte da Diamantina; 17. Semiárido Nordeste II; 18. Litoral Norte e Agreste Baiano; 19. Portal do Sertão; 20. Sudoeste Baiano; 21. Recôncavo; 22. Médio Rio; 23. Bacia do Rio Corrente; 24. Itaparica; 25. Piemonte Norte do Itapicuru; 26. Metropolitano de Salvador; 27. Costa do Descobrimento. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 20 dez. 2020.

²³ Em 1999 tiveram início as negociações para a implantação da primeira montadora de automóveis na região nordeste, a Ford, em Camaçari, Bahia. As negociações se deram entre o senador Antônio Carlos Magalhães, o presidente Fernando Henrique Cardoso e os diretores da montadora. Os governos federal e estadual garantiram todas as condições de infraestrutura para a instalação da empresa, como renúncia fiscal de aproximadamente US\$ 1,2 além da doação de terreno, empréstimos de dinheiro público através do BNDES com juros baixos. 20 anos depois, no dia 11 de janeiro de 2021, a Ford anunciou o fechamento de todas as unidades do Brasil, inclusive em Camaçari, na Bahia, com estimativa de 12 mil desempregados. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/administracao-publica-e-judiciario-nao-sao-culpados-pela-saida-da-ford.shtml>. Acesso em: 08 fev. 2021.

justiça social”, promoção de “igualdade de oportunidades para todos”, diálogo e inclusão social, “uma Bahia sem panelinha” dizia com frequência nos meios de comunicação. Tudo isso contra o que ele chamou de “modelo superado pela história”, marcado pelo atraso, exclusão social e desigualdade regional, ao referir-se aos seus antecessores. Com suas próprias palavras, o governador Jaques Wagner afirmou, no discurso de posse, no dia 01 de janeiro de 2007, o significado da sua vitória eleitoral:

A Bahia não escolheu apenas um governador, escolheu um novo caminho, uma nova possibilidade, uma nova alternativa. Quem venceu as eleições foi um novo projeto, que já conta com a aprovação de ampla maioria dos baianos, especialmente aqueles que elegeram e reafirmaram o modo de governar do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este é o projeto de nação que ajudei a construir e que, a partir de hoje, começaremos a colocar em prática aqui no governo da Bahia (DIÁRIO OFICIAL DA BAHIA, 02/01/2007).

Esse ‘novo projeto’ anunciado, em curso no Brasil com o presidente Lula da Silva, e que seria construído na Bahia a partir da vitória do governador Jaques Wagner nas eleições de 2006, teve na educação, saúde e trabalho seus eixos de administração da gestão pública. O lema educacional no primeiro mandato de Wagner foi “Uma escola de todos nós” e escolheu para secretário de educação de seu governo o professor de filosofia da UESC, Adeum Sauer, que ficou no cargo entre 2007 até 2009, sendo substituído em agosto de 2009 pelo professor de economia da UFBA, Osvaldo Barreto. A educação assumiria para o governador um papel proeminente na promoção da igualdade social, pois, segundo suas palavras:

Promover a igualdade começa com educação, garantindo escola pública de qualidade para os jovens, lutando sem tréguas para que nenhuma criança seja obrigada a trabalhar, ficando longe do abraço da escola e da família [...] Vamos também travar um combate sem tréguas para diminuir o índice de analfabetismo que tanto envergonha a Bahia” (DIÁRIO OFICIAL DA BAHIA, 02/01/2007).

Os desafios a serem enfrentados pelo governo recém empossado seriam enormes e em múltiplos aspectos, seja no desenvolvimento da economia, na melhoria da educação e da saúde, na redução da desigualdade social e regional, na promoção de serviços de infraestrutura, combate à seca, produção de energia elétrica e geração de empregos para o atendimento da população, principalmente as mais pobres e marginalizadas do estado baiano. O governo Wagner (PT) se deparou com uma herança histórica que impôs enormes problemas a serem enfrentados e, no campo da educação, tais obstáculos foram traduzidos pela revista Educar, da Secretaria de Educação da Bahia (SEC), nos seguintes termos:

O Governo do Estado abraçou o desafio e lançou o programa TOPA – Todos pela Alfabetização, que visa alfabetizar um milhão de baianos até 2010, o que corresponde a 50 % dos analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos. Hoje, o índice de analfabetismo da população baiana ocupa o primeiro lugar no ranking brasileiro. Outro destaque é a educação profissional, cuja meta é ampliar em 500 % a oferta de vagas. A valorização profissional, a melhoria da rede física e, sobretudo, um olhar especial para a política pedagógica também estão no foco da Secretaria. As ações devem voltar-se prioritariamente para o acompanhamento pedagógico. Por muitos anos, o foco foi no ensino e agora será no aprendizado. A Bahia quer e irá avançar, pois somente com bons resultados educacionais será possível alcançar o desenvolvimento do estado” (EDUCAR, 2008, p. 3).

Na formação de professores, o desafio também seria enorme, pois, segundo dados do INEP 2007, a Bahia era o Estado do Brasil que apresentava o maior número de professores sem a formação exigida pela LDBEN n 9.394/1996, que inclusive acabara de completar 11 anos em 2007. Ou seja, de um total de 139 227 professores da rede estadual e municipal, 109 726 não tinham a formação exigida, o que correspondia a 78,8 %. Além disto, a Bahia apresentava um IDEB de 3,1, portanto, abaixo da média nacional, que era 3,6 (INEP 2007; CABRAL, 2018). Deparou-se, ainda, com uma carência de professores, concentrada nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia e Pedagogia. Existia, ainda, o grave problema de desvio de função do professor, que chegava a atingir até 40 %; ou seja, muitos professores assumiram disciplinas curriculares que não correspondiam à sua área de formação (CABRAL, 2018).

Esses precários dados educacionais na formação de professores foram resultado do acúmulo histórico de descaso, abandono e ausência de uma política de ensino superior na Bahia que, durante muitos anos, teve sua demanda reprimida, com apenas uma instituição federal de ensino, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada na capital do Estado, para atender uma grande população dispersa em um Estado de enorme extensão territorial (GOMES, 2012).

Este cenário começou a mudar nos anos sessenta e setenta, com estratégia governamental de interiorização do ensino superior no Estado. Foi criado, a partir de três Faculdades de Formação de Professores, o Sistema Estadual de Educação Superior Pública da Bahia, com a fundação de quatro universidades estaduais, a saber: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 1970, no governo de Luís Viana Filho (Aliança Renovadora Nacional - ARENA); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 1980, no governo de Antônio Carlos Magalhães (Partido Democrático Social - PDS); a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, no governo de João Durval Carneiro (Partido Democrático Social - PDS); e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991, no terceiro governo de Antônio Carlos Magalhães (Partido da Frente Liberal - PFL). Elas tiveram um papel relevante no desenvolvimento social e educacional da Bahia, sobretudo, as universidades multicampi, UESB e

UNEB, que atenderam a formação de professores nas regiões mais distantes, como foi constatado por Gomes (2012):

Construídas com a perspectiva de atender a uma população dispersa pela grande extensão do estado, as quatro estaduais da Bahia, UEFS, UESB, UESC, e UNEB, se tornaram um elo fundamental entre as diversas e longínquas regiões que por muito tempo estiveram sob um regime de *apartheid social* em função da ausência de instituições de nível universitário que pudesse contribuir na promoção do desenvolvimento local. Entre essas estaduais, temos duas apenas que se caracterizam como multicampi, UESB e UNEB [...] necessário se faz ressaltar ser essa característica um elemento fundamental para que a formação de profissionais da educação se materialize de forma mais decisiva, elemento que sem essa prerrogativa inviabilizaria sobremodo o processo de formação docente, contudo não se pode deixar de anotar que também existem dificuldades com as universidades configuradas no sistema multicampi, porém o que não invalida a opção por esta forma de estrutura (GOMES, 2012, p. 181).

Neste sentido, o problema da formação de professores se fez presente como um dos motivos para a criação das Universidades Estaduais da Bahia (UEBA), pois, segundo Edivaldo Boaventura (2005):

[...] tem-se como um dos motivos a carência de professores com formação superior para os sistemas de educação que se expandiam, fato que desempenhou e continua cada vez mais a desempenhar expressiva pressão e estímulo” (BOAVENTURA, 2005, p. 156).

Portanto, a necessidade de formar profissionais da educação para atender à necessidade de expansão do sistema básico de ensino foi vital para o surgimento das Universidades Estaduais da Bahia. A multicampia e a interiorização do ensino superior público na Bahia são traços marcantes neste processo, principalmente com os cursos de licenciatura.

Ainda em 2002, no governo do presidente Fernando Cardoso (1995-2002), foi criada, pelo por meio da Lei N° 10.473, de 27 de junho de 2002, a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), com sede na cidade de Petrolina, em Pernambuco. Também foram criados outros dois *campi*, situados nas cidades de Juazeiro, na Bahia, e de São Raimundo Nonato, no Piauí. Com a política de expansão e diversificação do ensino superior do governo federal na gestão dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram criadas mais instituições federais de ensino superior públicas na Bahia, como, em 2005, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); em 2008, dois Institutos Federais: Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA²⁴) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano²⁵) e, em 2013, a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), além da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Portanto, o Estado da Bahia possui atualmente um complexo constituído por 11 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) distribuídas entre universidades estaduais (UNEB, UESB, UESC, UEFS), universidades federais (UFBA, UFRB, UFOB, UFSB, UNIVASF) e Institutos Federais (IFBA, IF Baiano). Salientamos que essas instituições cumprem um papel importante na oferta de cursos de formação de professores, em diversas áreas das licenciaturas, em cursos regulares ou programas especiais, na modalidade presencial e à distância, buscando atender à demanda de formação docente do Estado da Bahia.

Entretanto, em que pese a constatação de que a Bahia acompanhou a tendência dos últimos anos de ampliação de IPES no Brasil, a Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2019) revela números expressivos que demonstram um movimento muito maior de expansão de instituições privadas de ensino superior no país e no Estado. Particularmente a Bahia, segundo dados do INEP (2019), apresenta um total de 152 Instituições de Ensino Superior. Dessas, 142 são instituições privadas e apenas 10 instituições são públicas. Quanto à organização acadêmica/categoria administrativa das 152 instituições, destacamos que apenas 10 são universidades, sendo oito públicas (quatro federais e quatro estaduais, já indicadas acima) e duas privadas, sendo elas a Universidade Católica de Salvador- UCSAL e a Universidade Salvador - UNIFACS. Como já informamos, a Bahia tem dois institutos federais públicos, IFBA e IFBaiano. Os dados mostram que os maiores números de instituições privadas são constituídos por 121 faculdades, seguidas de 19 centros universitários.

Essas instituições são responsáveis por 448 659 matrículas, distribuídas em 110 984 nas IES públicas e 337 675 matrículas nas IES privadas. Ou seja, a ampla maioria das matrículas

²⁴ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), criado no dia 29 de dezembro de 2008, quando sancionada a Lei nº 11.892, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) em Instituto Federal da Bahia (IFBA), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Caracteriza-se como instituição *multicampi*, constituída por 22 (vinte e dois) *campi*, está presente em 113 cidades da Bahia, que corresponde a 27 % dos municípios baianos, atuando em 26 (vinte e seis) do total de 27 Territórios de Identidade do estado. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto>. Acesso em: 20 dez. 2020.

²⁵ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) foi criado em 2008 e é uma instituição de Ensino Médio e Superior, focado na Educação Profissional e Tecnológica. Sua proposta é levar alternativas às demandas da comunidade, através de ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho. O IF Baiano agrega as antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia. Atualmente, possui *campus* nos municípios de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês, Guanambi, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Uruçuca, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Serrinha, Alagoinhas, Itaberaba e Xique-Xique. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

concentra-se no setor privado. Em relação às matrículas, o bacharelado possui a maioria delas, com 305 578 estudantes, enquanto os cursos de licenciatura têm apenas 93 515 estudantes matriculados. Desses 93 515 estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, a maioria estão matriculados nas IES privadas, com 57 766, enquanto 35 749 estão matriculados nas IES públicas (INEP, 2019).

Esse fluxo de expansão desenfreada das instituições privadas do ensino superior na Bahia pode ser melhor observado quando verificamos um curso em específico, como, por exemplo, os dados sobre o crescimento dos cursos de Educação Física no Estado. Segundo dados do INEP, em 2007 existiam, na Bahia, 23 cursos de Educação Física, distribuídos em 17 instituições privadas e 5 instituições públicas. Entretanto, em 2017, os dados mostram que houve um salto quantitativo expressivo para 97 cursos de Educação Física distribuídos entre 9 IES públicas e 88 IES privadas (Anexo A).

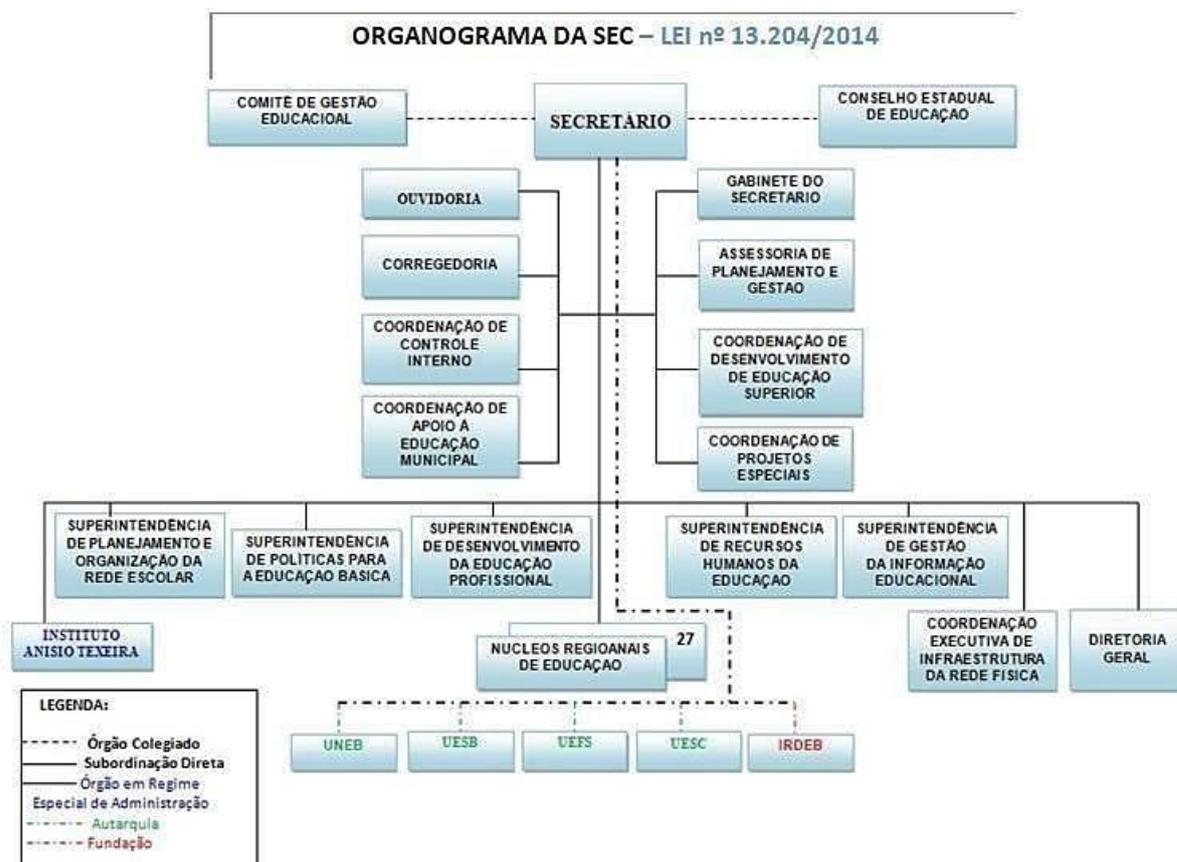
Portanto, a Bahia saiu de uma situação de ausência de uma política de acesso ao ensino superior, para um polo dinamizador do mercado educacional. Com a expansão das instituições privadas na Bahia evidencia que a educação superior se tornou, como já explicitamos no capítulo anterior, um campo lucrativo para o capital em crise, com aprofundamento do processo de transformação do direito público à educação em uma mercadoria, reafirmando que a política de massificação do ensino superior adotada no país pelos últimos governos, tem sido na perspectiva de atender prioritariamente os nichos de mercado. Veremos, na próxima seção, as primeiras ações empreendidas pela secretaria estadual de educação (SEC) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT) no enfrentamento do problema da formação de professores no Estado.

3.1.1 Ações e estratégias da Secretaria de Educação do Estado (SEC) e Instituto Anísio Teixeira (IAT) na implantação do PARFOR na Bahia

A partir da realidade que apresentamos na seção anterior, de um quadro de 78,8 % dos professores do Estado sem formação superior, uma das primeiras iniciativas da equipe do governo de Jaques Wagner, no âmbito da educação, foi articular ações entre a Secretaria de Educação (SEC) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), de maneira que pudessem elaborar um ‘Planejamento Estratégico de Formação de Professores da Bahia’. Para isso, o governo estadual empreendeu uma corrida contra o tempo para atender às exigências do MEC de elevação dos índices de formação inicial de professores em exercício na Bahia, bem como, elevar os índices do IDEB do Estado, e uma corrida para “agarrar os recursos do governo federal” destinados à

formação de professores. Para enfrentar as demandas e desafios educacionais, a SEC apresentava, em 2007, uma estrutura organizacional, cujo principal ponto de apoio para a formação docente foi o IAT. A seguir, apresentamos o organograma organizacional da SEC (**Figura 1**):

Figura 1 - Secretaria de Educação - SEC.



Fonte: Secretaria de Educação-SEC, 2007; Relatório PIBIC, 2017.

Na estrutura organizacional da SEC, destacamos o importante papel realizado pelo IAT na formação inicial e continuada de professores, nas modalidades de educação presencial e à distância, em articulação com as instituições de ensino superior (IES) e outras instituições educacionais. O IAT apresenta uma estrutura física²⁶ muito interessante para o atendimento de suas

²⁶ “O IAT dispõe de um Centro de Aperfeiçoamento com uma estrutura física, disposta em uma área de mais de 5 500 m², oferecendo 110 leitos para hospedagem, 02 auditórios com capacidade de até 300 pessoas e 6 salas de aulas disponíveis para as atividades de gestão, acompanhamento e formação dos programas. Além disso, o IAT comporta em sua sede, um sistema de videoconferências que tem como objetivo viabilizar ações relacionadas com a política de Educação a Distância (EaD). A estrutura tecnológica que sustenta as videoconferências permite a transmissão e recepção de imagem e som entre dois ou mais pontos distantes entre si, possibilitando a comunicação e interação em tempo real entre os seis estúdios e 40 auditórios com capacidade para atender 1 300 pessoas simultaneamente no estado da Bahia. O IAT mantém na sua estrutura 26 polos formativos estaduais da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um sistema do Governo Federal, que articula a oferta de curso

atribuições e cumprimento de sua finalidade, que é: “planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação” (BAHIA, 2012). Dentre as principais ações realizadas pelo IAT destacam-se:

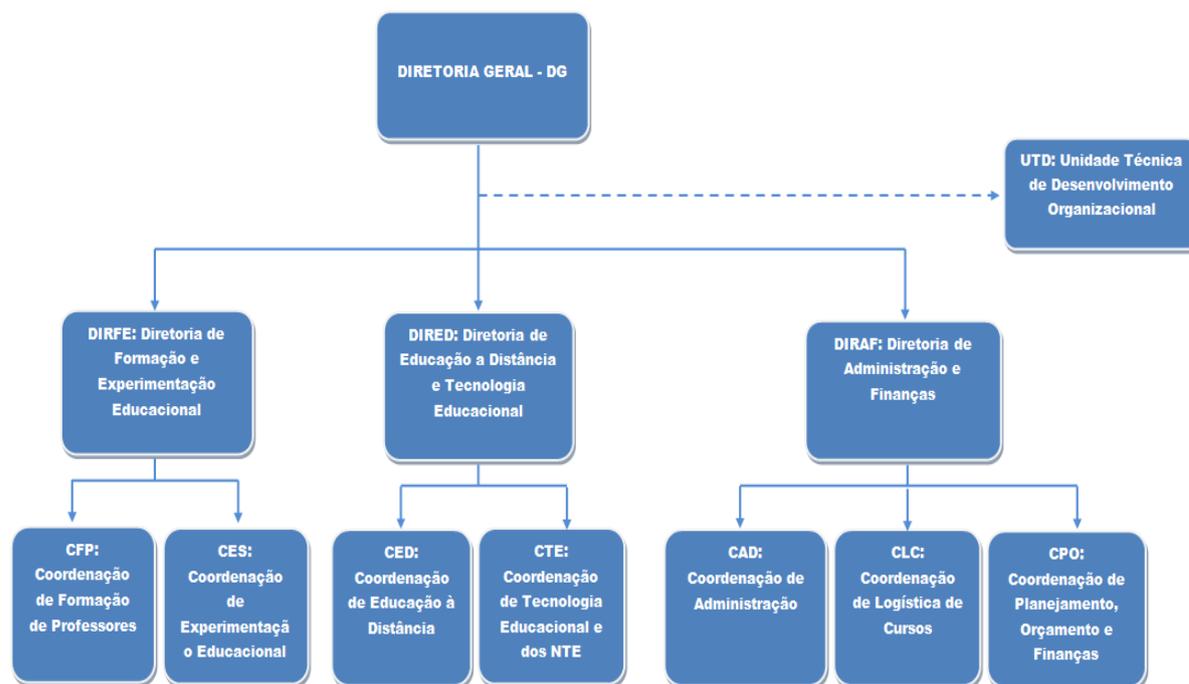
Em cumprimento à sua finalidade e em conjunto com a Política Nacional de Professores da Educação Básica, o IAT acompanha a oferta de cursos de licenciatura (formação inicial) e cursos de pós-graduação (mestrado e especialização), bem como, promove a formação continuada em nível de aperfeiçoamento (acima de 120 horas), extensão (60 a 80 horas) e cursos e eventos de curta duração (até 40 horas), como a realização de oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências para professores e demais profissionais da rede pública de ensino (BAHIA, 2012, p. 5).

A organização institucional do IAT é constituída por uma Diretoria Geral - DG, que tem o apoio da Unidade Técnica de Desenvolvimento Organizacional - UTD; Uma Diretoria de Educação à Distância e Tecnologia Educacional - DIRET, que é composta pela Coordenação de Educação à Distância - CED e pela Coordenação de Tecnologia Educacional - CTE; Uma Diretoria de Formação e Experimentação Educacional- DIRFE, formada pela Coordenação de Formação dos Profissionais da Educação - CFP e pela Coordenação de Estudos e Experimentações Educacionais - CES; E ainda uma Diretoria Administrativa-Financeira - DIRAF, constituída por três coordenações: Coordenação de Administração - CAD; Coordenação de Planejamento, Orçamento e Finanças - PO; Coordenação de Logística de Cursos e Eventos - CLC.

Segue organograma do IAT para melhor visualização (**Figura 2**).

de nível superior entre instituições públicas de ensino para a população que tem dificuldade de acesso a formação universitária, através da metodologia da educação a distância” Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>. Acesso em: 13 jul. 2020. O Instituto conta ainda com uma biblioteca “com um acervo de aproximadamente 20 800 volumes, entre livros, folhetos, monografias, teses e obras de referências, a Biblioteca do Instituto Anísio Teixeira é um espaço de contribuição para o aperfeiçoamento técnico e científico dos profissionais da educação, estudantes e comunidade” Disponível em: <http://blog.pat.educacao.ba.gov.br/blog/2015/03/biblioteca-do-instituto-anisio-teixeira-inicia-projeto-possibilidades-alem-da-es-tante-com-oficina-de-contacao-de-historias/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

Figura 2 - Instituto Anísio Teixeira.



Fonte: Relatório de Resultados IAT-SEC-BA, 2013.

Na fala de um dos entrevistados, que assumiu a direção do Instituto Anísio Teixeira (IAT) no primeiro mandato do governo Jaques Wagner (2007-2010), podemos identificar que a política de formação de professores na Bahia até 2006 era, segundo o depoimento, limitada em relação à oferta do número de vagas, caracterizando-se pela indicação política dos professores que deveriam participar dos cursos de formação:

Então, o que nós tínhamos basicamente era algo muito modesto até 2006, algo muito restrito e dentro de uma dinâmica, dentro de uma prática política característica daquele momento, por exemplo, os processos de definição de quem deveria fazer os cursos de formação de professores ainda era por indicação, e nós instituímos a inscrição online que democratizou o acesso, passou a ser o professor que diretamente se inscrevia. Outro aspecto era que a oferta de vagas era muito pequena, já existia inclusive com a UFBA um convênio com o Instituto Anísio Teixeira entre 2002 e 2006, com um programa que havia um financiamento diretamente do Estado e que nós fizemos pelo menos quatro turmas de formação de professores, formação inicial, mas ainda algo muito incipiente, muito longe de poder atender essa demanda que você identificou. Nós temos dados que indicam que a Bahia, naqueles anos de 2006/2007, era o Estado com maior número de professores sem formação inicial adequada, ou porque não tinha formação inicial e precisava fazer uma primeira licenciatura ou porque tinha uma formação inicial mas ensinava em outra área, então, era formado em letras e dava aula de física, por exemplo. Então, nós chegamos a necessidade de formar de 50 a 60 mil professores em formação inicial, seja a primeira licenciatura, seja a segunda licenciatura (Entrevistado-Ex. Diretor IAT, 2019).

O entrevistado faz referência ao ‘Programa de Formação para Professores da Rede Estadual da Bahia’, instituído através do Decreto governamental nº 8.523, no dia 14 de maio de 2003, pelo então governador Paulo Souto (2003-2006), na época Partido da Frente Liberal (PFL) hoje Partido dos Democratas (DEM), cujo objetivo era atender à formação em exercício de professores da educação básica, exclusivamente da rede pública estadual de ensino. O Decreto apresenta como objetivo:

[...] aprimorar a formação profissional dos docentes da rede estadual de modo a propiciar a melhoria do ensino nas escolas do Estado da Bahia, através da modalidade de educação presencial” (BAHIA, 2003).

Constituído de apenas cinco artigos e sem maiores detalhamentos sobre a operacionalidade, metas e estratégias, o documento indica a necessidade de criação de um “Comitê Gestor de Formação para Professores”, cuja finalidade seria propor acompanhar e avaliar projetos a serem implantados no Estado. A composição desse Comitê foi constituída pela secretaria de educação da SEC, na época a professora da UEFS, Anaci Bispo Paim, que ficou no cargo durante os quatro anos do governo Paulo Souto; representantes de cada Universidade Estadual (UNEB, UESB, UESC, UEFS) e representantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os projetos e programas elaborados pelas universidades seriam submetidos à apreciação da Secretária de Educação do governo (SEC), para análise, aprovação e viabilização dos recursos necessários à sua implementação.

Identificamos que, no período entre 2003 e 2008, o Programa de Formação de Professores, gestado no governo de Paulo Souto (DEM) em parceria com as Universidades Estaduais Baianas (UESB, UEFS, UNEB, UESC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas também através de convênio com duas instituições privadas de ensino superior, sendo elas a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade Salvador (UNIFACS), ofertaram cursos de formação docente na modalidade presencial e à distância. A modalidade presencial foi realizada pelas universidades públicas e dividida em duas etapas: A 1ª etapa da formação teve início no ano de 2003 e encerrou em 2005, com um total de 1 276 professores licenciados. A 2ª etapa iniciou no ano de 2005 e teve seu término em 2008, registrando um total de 984 professores. Na modalidade de Educação à distância (EAD), o programa, em convênio com a PUC-RJ e UNIFACS, começou em 2005 e terminou em 2008, e licenciou, nesse período, 1 326 professores e teve 124 vagas não preenchidas (BAHIA, 2008).

É importante frisar que esse modelo de formação em exercício não é algo novo no Estado, pois as universidades estaduais da Bahia (UEBA), desde o final de 1990, oferecem programas especiais de caráter emergencial para atender à formação de professores que atuam nas redes públicas municipais e estadual de ensino; porém, que não eram licenciados. Podemos destacar a Universidade do Estado da Bahia -UNEB como a pioneira neste movimento, ao lançar, em 1998, o programa ‘Rede UNEB 2000²⁷’ que, através de convênios com as prefeituras, ofertava o curso intensivo de graduação em Pedagogia, com duração de três anos e presencial para professores em exercício profissional nas redes municipais de ensino.

Em seguida, em 2004, através de convênio com a SEC e IAT, a UNEB adotou o Programa de Formação em serviço de Professores do Estado – PROESP para desenvolver cursos de licenciatura para os professores que atuavam na rede estadual de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries e no ensino médio. Foram oferecidos cursos de Licenciatura em Letras, Letras com Inglês, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física e Artes.

As demais instituições formadoras da Bahia também criaram os seus respectivos programas de formação de professores em exercício. A UESC, em 2003, através de convênio com o governo do Estado implementou o programa ‘ProFormação²⁸: Programa de Formação de Professores’ em exercício para atender docentes que atuavam em escolas estaduais, com alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Foram ofertados cursos de licenciatura em Letras, Matemática, Biologia e História. Os referidos cursos com duração de 3 anos e certificava os professores com o título de Licenciatura Plena. Em 2004, em parceria com os municípios de sua área de abrangência, a UESC criou o Programa de Formação do Pedagogo, denominado ‘ProAção: Programa de Formação de Professores em atuação na Educação Básica’. A UEFS criou, em 2004, através de convênio com o governo do Estado, o programa especial de formação intitulado ‘Proforma²⁹’ para atender professores da rede Municipal e Estadual. A UESB³⁰, em 2004, criou o seu programa especial de formação de professores em exercício na educação básica, por meio de convênios com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e com as prefeituras municipais. Os cursos oferecidos nesse período foram os de Ci-

²⁷ Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/programas-especiais/#PROESP>. Acesso em: 7 jul. 2020

²⁸ Disponível em: http://www.uesc.br/dcie/index.php?item=conteudo_politicapedagogica.php. Acesso em: 7 jul. 2020.

²⁹ Disponível em: <http://sites.uefs.br/portal/noticias/2013/proforma-selecao-interna-de-professores-2013-inscricao-a-partir-de-26-de-agosto>. Acesso em: 7 jul. 2020.

³⁰ Disponível em: http://prograd.uesb.br/wpcontent/uploads/2020/05/ppi_de_formacao_profissionais_educacao_uesb_20200508.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

ências Biológicas, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia no *campus* de Vitória da Conquista; Letras (Inglês), Matemática e Pedagogia, no *campus* de Jequié e o curso de Pedagogia no *campus* de Itapetinga.

Apesar das ações das universidades estaduais, que em parcerias com prefeituras e governo do Estado tiveram a iniciativa de ofertar cursos de formação de professores, conforme já informamos, os dados estatísticos sobre o quadro de professores sem licenciatura na Bahia continuavam deficitários, o que exigiu novos esforços e ações institucionais dos governos.

No mês de julho de 2008, a equipe do MEC esteve na Bahia e participou de um encontro no IAT, em Salvador, com a presença de reitores e coordenadores de cursos das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) estaduais e federais para discutir dados educacionais da Bahia a partir do Educacenso/2007 e a necessidade de elaboração de um Planejamento Estratégico próximo às reais demandas de formação no Estado, para, a partir deste planejamento, subsidiar os programas de Formação de Professores. Participaram do encontro o então Secretário de Educação do Estado da Bahia (SEC), Adeum Hilário Sauer; o Secretário de Educação à distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), Carlos Eduardo Bielchowsky; o Diretor Geral do IAT, Penildon Silva Filho; a Coordenadora Geral da Formação de Docente da Diretoria de Educação Básica (CGDOC/Capes), Helena de Freitas, dentre outros membros da equipe do MEC e da CAPES.

Deste encontro, foi formada uma comissão³¹ cujo objetivo era elaborar o primeiro ‘Planejamento Estratégico de Formação de Professores da Bahia’, que deveria apresentar um diagnóstico com dados das necessidades de formação de professores na Bahia, envolvendo todos os 417 municípios.

No dia 22 de agosto de 2008 a SEC/IAT, em um prazo de apenas 40 dias, foi o primeiro Estado do Brasil que entregou ao MEC/CAPES o Planejamento Estratégico de Formação de

³¹ “A comissão foi composta por representantes da SEC (Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior - CODES e IAT), das Instituições de Ensino Superior Públicas Baianas e do Consórcio Universidade Aberta do Brasil - UAB, nomeando os seguintes representantes: Ilma da Silva Cabral, Norma Gonzaga Matos e Vítor Antônio Almeida Lobo (IAT/SEC); Norma Lúcia Videro Vieira Santos e Alfredo Eurico Rodrigues Matta (CODES/SEC), Norma Neyde Queiroz de Moraes e Silvar Ferreira Ribeiro (UNEB), Maria de Lourdes Carvalho Borges Cerqueira e Nildon Carlos Santos Pitombo (UEFS), Marcus Vinícius Carvalho Fagundes, Maria de Cássia Passos Brandão e Maria Silva Santos Barbosa (UESB), Rosana dos Santos Lopes e Carlos Alberto de Oliveira (UESC), Maria Anita Pessoa Martinelli e Paulo Arruda Penteado Filho (UFBA), Antônio Andrade do Espírito Santo e Janete dos Santos (UFRB), Ariádne Scalfoni Rigo e João Carlos Cedraz Silva (UNIVASF), Renato Anunciação Filho e Niels Fontes Lima (CEFET-Ba), Maria das Graças Souza Moreira (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME) e Célia Cristina Silva Carvalho (Conselho Estadual da Educação)” (BAHIA, 2008, p. 7).

Professores. O mapeamento da demanda de formação deveria subsidiar a atualização do Programa de Formação de Professores do Estado da Bahia, com a definição dos cursos a serem ofertados pelas instituições parceiras, definição dos novos polos formadores e distribuição das vagas em todo Estado. Nas palavras da Coordenadora de Formação dos Profissionais da Educação (CFP) do Instituto Anísio Teixeira (IAT) tal mapeamento se deu da seguinte forma:

Para construção do Planejamento Estratégico, o IAT fez um diálogo com os municípios, pela organização territorial. Na época, as DIREC (hoje NTE) fizeram a articulação com os secretários de educação municipal, marcando as reuniões e a CFP e a Direção Geral quase sempre estavam presentes em todas, ou se dividiam para atender mais de um território. Essas reuniões eram orientações para mapeamento das demandas de formação nas áreas específicas do currículo. Com isso, foi montada uma oferta de formação com polos formativos, tanto presencial (um município sede ofertava o curso) ou pelos polos da UAB, integrando o chamado PARFOR, Plano Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica (Entrevistada CFP/IAT, 2020)

O documento ‘Planejamento Estratégico de Formação de professores da Bahia’ (BAHIA, 2008), parte do reconhecimento da grave situação da formação de professores no Estado:

A situação da educação no Estado da Bahia tem sido constantemente avaliada, não deixando dúvidas quanto à necessidade de providências urgentes e substanciais para reverter os índices que a desqualificam diante do cenário nacional. A realidade é ainda preocupante, levando-se em conta, neste momento, a exigência legal de formação em nível superior, em Licenciatura Plena, para professores da Educação Básica (BAHIA, 2008, p. 5).

Percebe-se que apesar dos inúmeros programas de formação de professores, sobretudo os programas de formação em exercícios, oferecidos desde 1998, chega-se em 2008 com um quadro considerado de urgência e preocupante. O documento anuncia a pretensão de alterar essa realidade gradativamente até o ano de 2011, de maneira que a Bahia se tornasse uma referência nacional na formação de professores. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral “Implantar o Programa de Formação Inicial de Professores para atendimento a rede estadual e redes municipais, na modalidade presencial e à distância, junto com as Instituições Públicas de Ensino Superior parceiras” (BAHIA, 2008, p. 9). Definiu três objetivos específicos, a saber:

Sistematizar as demandas por formação identificadas pelas DIREC e Educação/2007;
 Propor a oferta de vagas, nas modalidades presencial e à distância, junto às Instituições Públicas de Ensino Superior baianas;
 Diagnosticar as reais necessidades de criação de novos polos formadores no Estado da Bahia (BAHIA, 2008, p. 9).

O foco do Planejamento foi o mapeamento das necessidades de formação inicial em exercício dos professores da rede pública estadual e municipal do Estado e, a formação continuada não foi contemplada no documento. Para a expansão da oferta de ensino superior nos cursos de licenciatura a SEC/IAT contava, na época, com a participação das quatro universidades estaduais (UNEB, UESB, UESC, UEFS), três universidades federais sendo a UFBA, UFRB na Bahia e UNIVASF com sede em Petrolina-PE, e o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que, através do consórcio SEC/IAT com os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecia cursos à distância e também presenciais (BAHIA, 2008).

O Planejamento Estratégico diagnosticou uma demanda de 66 007 professores em exercício na rede estadual e municipal de ensino da Bahia que necessitavam de formação inicial em curso de licenciatura, entretanto, apesar da promessa de erradicar essa “herança histórica de ausência de qualificação”, a meta foi ofertar 39 315 vagas com projeção de serem atingidas até o ano de 2011. Isto significa que 26 692 professores continuariam excluídos do atendimento, e, portanto, continuariam à margem da lei e do processo formativo. Uma explicação para essa oferta menor que a demanda diagnosticada está diretamente relacionada com a limitação de recursos financeiros, pois o próprio documento ressalta:

Para atender as demandas apresentadas, as IES estaduais envolvidas neste projeto estão empenhadas e comprometidas na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino no Estado da Bahia. No entanto, há de se observar, que os recursos do Estado, destinados para o ensino nas IES são limitados (BAHIA, 2008, p. 67).

Salientamos ainda que as Universidades Estaduais, ao longo dos dois mandatos dos governos de Jaques Wagner e Rui Costa, sofreram sucessivos contingenciamentos no orçamento das UEBA, tal como explicitado pela seguinte entrevistada:

O período de 2010 sofreu com contingenciamento de verbas. Porém, as universidades tocaram o projeto de formação. Não foi fácil esse período para as universidades. Os municípios também atrasaram com a logística dos professores, como também demoravam de cumprir os compromissos com as universidades, como a aquisição de biblioteca e o pagamento de bolsas para servidores contratados. Os professores eram pagos pela CAPES e as bolsas também atrasaram um pouco (Entrevistada CFP/IAT, 2020).

Tornou-se uma prática recorrente de diferentes governos, seja de direita ou supostamente de esquerda, a construção de um discurso dominante de que o Estado não tem condições de financiar inteiramente as despesas públicas, seja com educação, saúde, segurança, dentre outras necessidades essenciais. Também, tornou-se lugar comum, alegar a escassez de recursos,

principalmente, quando se refere ao financiamento da educação, entretanto, percebe-se na realidade uma adesão aos ajustes estruturais de caráter neoliberal que não priorizam as políticas sociais estruturais.

Nesta perspectiva neoliberal, o ensino superior público baiano, nos governos de Jaques Wagner e Rui Costa, tem sido marcado por inúmeros decretos³² de contingenciamentos, provocando uma crise orçamentaria nas universidades que tem afetado o desenvolvimento de pesquisa e atividades de extensão, e igualmente prejudicando milhares de estudantes³³. O depoimento abaixo, feito por um dos entrevistados desta pesquisa, é elucidativo dos efeitos do contingenciamento no cotidiano de uma universidade estadual da Bahia:

O Estado, o Estado é burguês. O governo pode ter a sua dimensão progressista, a gente pode ter o desejo de que um governo Wagner, um governo Rui seja um governo estruturalmente distinto em relação aos governos Carlistas, e não necessariamente isso acontecer, não é? **Nós temos, por exemplo, o governo Rui Costa que gastou milhões em propaganda. Em relação à educação ele já disse mais ou menos qual é a sua intenção, ou sua intencionalidade. Você ouvir de um governador do Partido do Trabalhadores (PT) dizer que “vale a pena ou que é possível pelo menos fazer uma discussão sobre cobrança de mensalidades nas universidades públicas estaduais”, isso aí já acende o sinal vermelho. Dessa forma, quando você vê o governo investir mais em propaganda do que nas universidades, onde o contingenciamento é enorme, e isso tem impactado inclusive o processo de expansão.** Porque o processo de expansão dos cursos, não é só da Educação Física, é de outros cursos também. Nós na UEFS estamos sofrendo estruturalmente em relação à questão de espaço. Você começa um semestre em que as disciplinas garantidas em relação a sala de aula são apenas as do primeiro semestre. Segundo semestre, terceiro semestre em diante muitos cursos hoje não tem sala. Eu tenho disciplina do sétimo semestre em que até agora eu estou sem sala de aula, estou levando para a sala do grupo de pesquisa, para dar aula, mas, imagina se a moda pega, pense o que é essa sala aqui [referência a sala da entrevista] com uma turma que você está trazendo para dar aula. Não, essa sala não serve para dar aula, não é por aí (Entrevistado Ex. CEE, 2019, sem grifos no original).

De acordo o Planejamento Estratégico elaborado, as vagas ofertadas seriam assim distribuídas: 7 200 vagas para atender à demanda de professores da rede estadual de ensino, 20 406 vagas para atender aos professores da rede municipal e 8 369 vagas para atender à demanda social³⁴. Na **Tabela 4** retrata-se a oferta anunciada, por tipo de instituição:

³² Elencamos os seguintes Decretos de contingenciamentos impetrados pelos governos do PT na Bahia: Decreto nº 12.583 de 9 de fevereiro de 2011; Decreto nº 14.710 de 14 de agosto de 2013; Decreto nº 15.624 de 29 de outubro de 2014; Decreto nº 15.924 de 06 de fevereiro de 2015; Decreto nº 16.417 de 16 de novembro de 2015, dentre outros.

³³ Cf. Folha de São Paulo, “Universidades Estaduais da BA enfrentam cortes sob PT”, publicada dia 10/05/2019.

³⁴ Segundo Matos (2014), demanda social no documento significa: “a comunidade local que não pertence ao quadro de docentes das escolas públicas, mas que tem interesse em cursar licenciatura. Acredita-se que o atendimento a esta demanda contribuiria, posteriormente, para garantir a existência de pessoas licenciadas e possíveis futuros professores nos diversos municípios da Bahia (p. 89).

Tabela 4 - Síntese do total de vagas ofertadas.

Tipo de Instituições	Vagas
Estaduais	14 445
Federais	2 980
CEFET	750
UAB	21 140
Total	39 315

Fonte: Bahia (2008).

Podemos identificar, na **Tabela 5**, que a maior oferta dos cursos foi na modalidade à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que contemplou 12 áreas do conhecimento e projetou a oferta do maior número de vagas com 21 140, sendo que o seu foco de atendimento prioritário foram os professores da rede municipal, com 12 816 vagas, enquanto na rede estadual apenas 555 vagas. Houve, ainda, 7 769 vagas para atender à demanda social. Entre as IES federais, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) contemplou 10 áreas de conhecimento, com um total de 2 400 vagas ofertadas, nenhuma para demanda social, 800 vagas para atender à rede estadual e 1 600 para atender à rede municipal.

As Universidades Estaduais ofertariam um total de 14 445 vagas e atenderiam 11 áreas do conhecimento (Química, Matemática, Física, História, Geografia, Letras, Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Pedagogia), sendo que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), até por ser uma instituição multicampi, despontou com a oferta da maioria das vagas, 7 945; seguida pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UFES) com 2 850 vagas. Os cursos que tiveram a maior oferta de vagas foram os cursos de Pedagogia, com 8 050 vagas; Matemática, com 4 990; Letras, com 4 895; História, com 4 250; Geografia, com 3 650 vagas; Biologia, com 3 165, o que corresponde às áreas com maior carência de professores nas redes de ensino:

Tabela 5 - Quantitativo de ofertas de vagas por área, rede e instituição.

Curso	Oferta					Curso	Oferta					
	IES	EST	MUN	Social	Total		IES	EST	MUN	Social	Total	
Química	UEFS	100	0	0	100	Artes	UNEB	200	400	0	600	
	UESC	50	0	0	50		UEFS	200	200	0	400	
	UESB	50	0	0	50		UNIVASF	0	60	0	60	
	UNEB	200	0	0	200		Subtotal	400	660	0	1060	
	UAB	46	182	527	755		Ed Física	UNEB	200	200	0	400
	CEFET	0	0	50	50			UEFS	150	100	0	250
Subtotal		446	182	577	1205	UESC	50	50	0	100		
Física	UESB	50	0	0	50	História	UESB	50	50	0	100	
	UESC	50	0	0	50		Subtotal	450	400	0	850	
	UEFS	100	0	0	100		UESC	50	150	0	200	
	UFRB	0	0	50	50		UESB	200	250	0	450	
	UNEB	200	0	0	200		UEFS	150	150	0	300	
	CEFET	0	0	50	50		UNEB	300	300	0	600	
	UAB	28	112	440	580		UFBA	100	250	0	350	
	UFBA	100	0	0	100		UAB	55	1420	875	2350	
Subtotal		528	112	540	1180	Subtotal	855	2520	875	4250		
Matemática	UESB	100	100	0	200	Geografia	UESC	50	150	0	200	
	UFRB	0	100	0	100		UESB	200	250	0	450	
	UEFS	300	100	0	400		UEFS	150	200	0	350	
	UNEB	300	500	0	800		UNEB	250	300	0	550	
	UESC	150	100	0	250		UFBA	50	250	0	300	
	CEFET	0	0	200	200		UAB	0	1200	600	1800	
	UFBA	100	300	0	400		Subtotal	700	2350	600	3650	
	UAB	84	1536	1020	2640		UESC	50	50	0	100	
Subtotal		1034	2736	1220	4990	UFBA	100	0	0	100		
Biologia	UESB	100	0	0	100	Filosofia	UAB	0	0	600	600	
	UESC	0	0	0	0		UESB	50	0	0	50	
	UNEB	200	300	0	500		UEFS	100	0	0	100	
	UFBA	100	100	0	200		Subtotal	300	50	600	950	
	UAB	32	1326	757	2115		UNIVASF	0	120	0	120	
	CEFET	0	0	50	50		Sociologia	UAB	0	0	600	600
	UEFS	200	0	0	200			UNEB	150	0	0	150
	Subtotal		632	1726	807			3165	UESB	50	0	0
Ciências	UNIVASF	0	200	0	200	Informática	UFBA	100	0	0	100	
	CEFET	0	200	0	200		UAB	0	0	600	600	
	UAB	0	1200	300	1500		UNIVASF	0	50	0	50	
Subtotal		0	1600	300	1900	Subtotal	50	100	200	350		
L. Estrangeira	UAB	0	1200	600	1800	Pedagogia	UESC	0	450	0	450	
Subtotal		0	1200	600	1800		UESB	0	300	0	300	
Letras	UESB	100	100	0	200		UEFS	0	400	0	400	
	UESC	50	100	0	150	UNEB	0	2400	0	2400		

Curso	Oferta					Curso	Oferta				
	IES	EST	MUN	Social	Total		IES	EST	MUN	Social	Total
	UNEB	745	800	0	1545		UFBA	50	400	0	450
	UEFS	150	100	0	250		UAB	255	3220	575	4050
	UFBA	100	300	0	400	Subtotal		305	7170	575	8050
	UAB	55	1420	875	2350	Total Geral		7 200	23 746	8 369	39 315
Subtotal		1200	2820	875	4895						

Fonte: Planejamento Estratégico IAT/SEC, 2008.

O Planejamento Estratégico elaborado sob a supervisão do IAT/SEC, apresenta uma falha, ao não explicitar quantos professores precisavam da primeira e segunda licenciatura, quantos demandavam de formação pedagógica; ou seja, não se sabia exatamente quem e onde se precisaria desses diferentes tipos de curso. Houve a decisão pela primeira licenciatura sem um diagnóstico real da demanda.

O Planejamento foi elaborado tendo como diretriz o ‘Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação’, que, conforme já expomos em capítulo anterior, foi instituído através do Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com destaque para o princípio do Plano de Ações Articuladas (PAR). De acordo com o próprio documento:

Esse trabalho faz parte das ações do Plano de Ações Articuladas - PAR que é o compromisso dos governos Federal, Estadual e Municipais em trabalhar de forma articulada em prol dos municípios com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB mais baixo do Brasil (BAHIA, 2008, p. 7).

Percebemos ainda que o documento, nos marcos das diretrizes do PDE, é “recheado” do discurso sobre melhoria da qualidade da educação, e chega a fazer uma relação direta entre o baixo índice do IDEB de algumas escolas e a falta de qualificação na formação dos Professores.

Neste sentido, ressaltamos que, desde a década de 1980, o discurso sobre ‘qualidade’ tem sido recorrente, seja no mundo dos negócios, seja em organizações multilaterais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, como também em documentos oficiais de diferentes governos da esfera federal, estadual ou municipal. No documento consta que:

A questão da falta de qualificação adequada dos professores na Bahia impactou diretamente nos índices que aferem a educação básica em nosso país, e esse aspecto tem sido uma das maiores preocupações da atual gestão da Secretaria de Educação, visando garantir os direitos dos professores, por meio da valorização profissional e formação apropriada (BAHIA, 2008, p. 65).

Um dos entrevistados explicita qual foi o “desenho” da política de formação de professores na Bahia, a mudança no formato institucional a partir da Política Nacional de Formação e a ampliação na oferta de vagas assumida naquele momento. O “desenho” da política foi relatado da seguinte maneira pelo entrevistado:

Passamos a ter um formato em que os Estados aderiam ao PARFOR, ao Programa Nacional de Formação de Professores, ao aderir, as universidades, os Estados deveriam conformar os FORPROF's, que são os Fóruns Estaduais de Formação de Professores. Os Fóruns Estaduais deveriam fazer o levantamento da demanda, esse levantamento da demanda é feito tanto pelos municípios quanto pelos Estados e as universidades do Estado deveriam fazer a oferta. A universidade que mais ofertou, até devido a seu perfil de ser uma universidade muito voltada para formação de professores, mas não exclusivamente, mas tem muito esse talento, foi a UNEB. Também pelo fato da UNEB está em 24 cidades do interior, tem muita capilaridade. Tendo a UNEB a frente, as quatro Universidades estaduais foram as grandes, vamos dizer assim, ofertantes da formação inicial de professores. Depois nós tínhamos as Universidades Federais. Os Institutos Federais ainda estavam num processo de implantação. Os Institutos Federais foram criados em 2008, mas foram criados justamente com o interesse de lidar com formação de professores para educação básica [...] Então, naquele ano, em 2008, até o ano de 2009 os IFTs estavam em processo de implantação, não conseguiram contribuir tanto, mas conseguiram participar, então essas foram as diferenças, algumas das diferenças, ou seja, a ampliação do escopo de atuação. A gente deixou de ter algumas centenas de vagas de formação inicial para ter na ordem de 17 mil vagas de formação inicial, mudou também a estrutura, o formato institucional, deixou de ser uma iniciativa somente local, estadual e passou a ser uma política nacional (Entrevistado Ex. Diretor IAT, 2019).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade presencial e à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi o principal programa federal assumido pelo governo do Estado da Bahia para enfrentar o problema de formação de professores não licenciados em efetivo exercício da docência na educação básica. Comemorado com uma “áurea de virtudes e positividade” no enfrentamento da ampla demanda de formação de professores, o PARFOR foi lançado na Bahia no dia 04 de março de 2009, no Centro de Convenções em Salvador, com a presença do governador Jaques Wagner; do Secretário da Educação do Estado (SEC), Adeum Sauer; dos reitores das universidades estaduais e federais; do representante da Secretaria de Educação à distância (SEAD) do MEC, Carlos Bielschowsky; representando o Ministro da Educação, Fernando Haddad. Prefeitos e secretários municipais de educação também participaram desse ato.

O PARFOR, conforme explicamos no capítulo anterior, é um programa criado pelo governo federal com a finalidade de atender à ampla demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. É regulado pela CAPES, que pretende, em Regime de Colaboração com a secretaria estadual e secretarias municipais de educação,

ofertar, juntamente com as IPES³⁵, cursos de formação para professores em exercício profissional. A participação das IES se dá por meio de edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica.

Segundo o marco legal do Decreto nº 6.755/2009, a implantação de programas emergenciais de formação de professores em exercício, como o PARFOR, deveria ser conduzida e organizada desde o início pelos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente, entretanto, como na Bahia este Fórum somente teve suas atividades iniciadas em 2010, a coordenação do PARFOR em 2009 ficou sob a responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) responsável pela coordenação das ações voltadas para a formação de professores da rede estadual.

Ao analisar o contexto de implantação do PARFOR sob a coordenação do IAT, Silva (2015, p. 73) faz a seguinte afirmação: “Percebemos que o IAT, nesse processo inicial, como ainda não tinha sido constituído o Forprof-Bahia, atuava mais como um divulgador do Parfor do que como um articulador da Política de Formação”. Esse fato acarretou, segundo o autor citado, problemas no ano inicial de implantação do programa junto aos municípios baianos, que o levou a caracterizar esse primeiro momento da política de formação de professores na Bahia de uma política verticalizada. Nesse sentido, um dos entrevistados concorda com o caráter verticalizado das políticas de formação de professores na Bahia:

Nós podemos dizer que demos sorte porque foi possível **verticalizar a política de formação de professores**. Nós tínhamos na época, no Ministério da Educação, Fernando Haddad. Tínhamos assim um crescimento bastante expressivo no orçamento da educação naqueles anos e existia a compreensão acertada de que a formação de Professores é um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação (Entrevistado Ex. Diretor IAT, 2019, grifos nossos).

Na seção seguinte veremos que, com o intento de materializar os objetivos traçados na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, gestada no governo federal, foi institucionalizado, no dia 21 de janeiro de 2010, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Bahia, que passaria a coordenar o PARFOR no Estado.

³⁵ A partir do edital de 2013 as IES privadas também participaram na oferta de vagas de PARFOR.

3.1.2 O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e sua atuação na definição da Política de Formação de Professores no Estado da Bahia

Através da leitura e análise das 32 atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Bahia, ocorridas entre 2010 e 2016, que estão disponíveis na página eletrônica do site da CAPES³⁶, identificamos que a composição inicial do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Bahia (FORPROF-Ba) foi constituída pelos seguintes membros: o secretário de Educação do Estado, Osvaldo Barreto Filho; o diretor do Instituto Anísio Teixeira (IAT), o professor Penildon Filho; as representações das Universidades baianas: na UNEB, foi o pró-reitor José Carlos Bites, Norma Neide Queiroz, Assessora Técnica de Projetos Especiais (cursos presenciais) e Silvar Ribeiro (UAB); UESB foi Luiz Cestari, Pró-Reitor (cursos presenciais) e Maria Silva Barbosa (UAB); UESC – Flávia Costa, Pró-Reitora; UNIVASF, João Carlos Cedraz, pró-reitor; UFBA, Prof. Maerbal Bittencourt Marinho, pró-reitor (cursos presenciais) e Paulo Arruda Penteado (UAB); UEFS, Prof. André Luiz Brito Nascimento; IF Baiano, Jesusa Rita Fidalgo Sanches Lopes, Pro-Reitora; IFBA, Rosângela Novaes de Jesus, Assessora do Ensino Superior e Niels Fontes Lima (UAB); UFRB, professor Neilton Silva; além do Conselho Estadual da Educação (CEE), com Alda Muniz Pepe, Conselheira; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com Raquel Cruz Freire Rodrigues; APLB Sindicato dos Professores da Bahia, com Rui Oliveira; A UNDIME representada pelo Secretário de Educação de Camaçari, Luiz Valter e Renê Silva, Secretário de Educação do Município de Planaltino, representando os consórcios territoriais; MEC/CAPES enviaram vários representantes ao longo do processo (CABRAL, 2018). O funcionamento do FORPROF acontecia nas dependências do Instituto Anísio Teixeira (IAT), porém, a partir de 2011, o Fórum criou o “circuito acadêmico” e as reuniões passaram a ser realizadas, pelo menos até 2016, em forma de rodízio em cada uma das IPES.

Alguns aspectos relacionados ao funcionamento deste Fórum despertou a nossa atenção. O primeiro deles é que o regimento interno de fundação do FORPROF não está publicamente disponível no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Entendemos que, pela importância deste documento, seria importante a sua publicização. Temos ainda o fato das reuniões do Fórum não terem sido presididas por nenhum dos Secretários de Educação que assumiram

³⁶ As atas das reuniões do FORPROF-BA estão disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais/bahia>. Acesso em: 27 jun. 2020.

essa pasta nos governos mencionados. Nas atas analisadas, consta uma única reunião em que o secretário de Educação, na época, o Sr. Osvaldo Barreto, participou, que foi a reunião de fundação do Fórum, ocorrida no dia 21 de janeiro de 2010. Além disso, não há registro de eleição colegiada de um substituto para a presidência do Fórum, o que contraria a determinação legal do Decreto nº 6.755/2009, em seu artigo 4.º, parágrafo 5º que diz: “Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação” (BRASIL, 2009a).

Sobre a participação de representantes do MEC/CAPES e ANFOPE nas reuniões do Fórum, identificamos que em 2010 houve uma regularidade na participação; entretanto, nos anos seguintes, a presença dessas entidades foi inconstante e irregular, chegando, no ano de 2015 e 2016, à completa ausência de participação dos representantes dessas entidades.

Também nos chamou atenção o intervalo de ocorrência entre uma reunião e outra, que variou entre um mês, três meses, seis meses, chegando até mesmo a um ano sem reunião. Percebemos, ainda, que houve uma grande rotatividade dos membros do Fórum, o que provocou, de certa forma, descontinuidade e dispersão nas discussões em relação às atribuições do Fórum referente à política de formação de professores.

Foi possível localizar três momentos distintos na condução do funcionamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na Bahia: O primeiro momento compreendeu o período entre 2010 até fevereiro de 2011; o segundo momento, o entre 2011 até 2014; o terceiro, o entre 2015 até 2018.

No primeiro momento, entre 2010 e 2011, o Fórum foi presidido pelo secretário de Educação Osvaldo Barreto Filho (PT), professor da UFBA, e a vice-presidência do Fórum ficou sob a coordenação do Diretor Geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT), o professor da UFBA Penildon Filho. O secretário de educação Osvaldo Barreto, com ênfase no discurso da eficiência na gestão escolar da educação básica e profissional, coerente portanto, com as teorias de cunho pragmatista e tecnicista, afirmou, durante sua cerimônia de posse do cargo: “O que lastreia a minha vida é o foco no organismo da gestão, e o meu desejo é fortalecer ainda mais a gestão na escola, na educação de base e na educação profissional”³⁷.

Nesse período o Fórum realizou videoconferências com a finalidade de fazer ampla divulgação do PARFOR; realizou caravanas nos municípios baianos, com o objetivo de mobilizar

³⁷ Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/osvaldo-barreto-o-novo-titular-da-sec/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

os secretários municipais de educação para a adesão ao Programa. Buscou, também, estabelecer aproximações com gestores municipais de educação, prefeitos, secretários e professores das escolas estaduais e municipais. Fez articulações com as antigas Diretorias Regionais de Educação (DIREC'S); acompanhou a formação de consórcios intermunicipais. Além disso, realizou reunião com os professores-cursistas a fim de constatar os principais problemas enfrentados no Programa (BRZEZINSKI, 2012).

O Fórum aprovou o seu regimento interno e criou alguns grupos de trabalho (GT), como, por exemplo: 1. GT: Abertura de polos UAB; 2. GT: Formação continuada; 3. GT: Validação de critérios de inscrição na Plataforma Paulo Freire; 4. GT: Plano Estadual de Formação de Professores da Bahia.

Nesse período, através de parceria entre o governo do Estado e os municípios, foram abertos 17 novos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de atender aos municípios mais distantes. Entretanto, esse período foi marcado também pelas dificuldades das universidades em cumprir a oferta das vagas anunciadas e muitas tiveram que revê-las e, além disso, frente à ausência de apoio logístico e financeiro dos municípios aos professores-cursistas para custear suas despesas com a formação, o Fórum buscou viabilizar, junto a CAPES/MEC, recursos para esse fim, embora não tenha conseguido obter êxito (ATAS, 2010; MATOS, 2014; FILHO *et al.*, 2018; SILVA, 2015).

No segundo período de atuação do Fórum, entre fevereiro de 2011 até 2014, no segundo mandato do governo Jaques Wagner (2011-2014), o secretário de educação, Osvaldo Barreto, mudou toda equipe do Instituto Anísio Teixeira (IAT), cuja diretoria geral passou a ser assumida pela professora da UESC, Irene Maurício Cazorla, que, por sua vez, assumiu a vice-presidência do Fórum.

Identificamos que, neste período, houve mudanças na direção dos esforços empreendidos pelo Fórum, como, por exemplo: maior foco no apoio, promoção e realização de eventos de natureza acadêmica, a exemplo do Simpósio Baiano de Licenciatura (SBL), que ocorreu em seis versões (nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016), e os Workshops nas áreas de Educação Científica, Matemática na Bahia, Educação e Linguagens, Educação e Ciências Humanas, Pedagogia e Workshop Nacional de Educação Estatística.

Houve conquistas importantes, pois o Fórum conseguiu reverter o posicionamento da CAPES de impedir que gestores escolares pudessem participar dos cursos de formação inicial.

Outra luta do Fórum foi em relação aos professores das Escolas Comunitárias que, segundo a CAPES, não poderiam ter acesso aos cursos oferecidos pelo PARFOR; entretanto, os

membros do Fórum não aceitaram essa determinação e elaboraram um documento reivindicando a necessidade de assegurar esse direito aos professores (Ata, 16/09/2011, p. 3). Em 2011, o Consórcio da UAB passou a ter assento formalmente no Fórum.

Houve tentativas importantes no ano de 2012 de criação dos Fóruns de Licenciaturas das instituições de ensino superior e também da criação do Fórum Baiano das Licenciaturas. Ao mesmo tempo, deu-se a tentativa de institucionalização do Comitê Gestor das instituições de ensino superior públicas.

Constatamos, também, que houve uma tentativa de acompanhamento e a avaliação dos professores-cursistas, através da apresentação de uma proposta chamada ‘Avalia-Formação’, mediante um questionário disponível na:

[...] tentativa de identificar as raízes do problema da evasão, já que dentre os questionamentos presentes, está a questão da motivação dos professores-cursistas para continuar no curso ou não. A partir das respostas, pretende-se criar ações estratégicas para a solução da evasão bem como outras melhorias do PARFOR (Ata nº 4, 04/11/2011, p. 2).

E a proposta do censo da formação inicial e continuada de professores na Bahia, ressaltando a importância de qualificar a demanda que oriente um Planejamento Estratégico para a oferta de cursos pelas instituições públicas de ensino superior (Ata nº 3, 16/09/2011, p. 2). Na formação continuada, houve uma discussão sobre o plano de formação continuada através do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativa (PDE-I). Também houve a sinalização de que a formação continuada seria incluída através das experiências da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (RENAFOR) e PDE (Ata nº 2, 24/04/2012).

No terceiro momento, que compreende o período entre 2015 a 2018 e corresponde ao primeiro mandato do governador recém eleito, Rui Costa (2014-2018) e segundo mandato incompleto da presidente Dilma Rousseff (2015-2016), por causa do *impeachment*, que ocorreu no dia 31 de agosto de 2016, o secretário de Educação Osvaldo Barreto (PT) foi substituído pelo então senador Walter Pinheiro (PT), que passou a ser o novo secretário de educação do Estado e presidente do Fórum.

Em 09 de maio de 2016, o Decreto nº 6.755/2009 foi revogado pela presidente Dilma Rousseff e foi promulgado o novo Decreto nº 8.752/2016, que passou a instituir a ‘nova’ Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ou seja, o Fórum teria a atribuição de tratar não só da formação de professores das redes públicas, mas também da formação de outros profissionais, inclusive de profissionais da rede privada, conforme o parágrafo

1º, do artigo 1º do decreto, ao se referir aos ‘profissionais da educação’: “pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados” (BRASIL, 2016). Um novo decreto, do dia 12 de maio de 2016, publicado no Diário Oficial da Bahia, o Plano Estadual de Educação (PEE): 2016-2026, traz uma série de metas concernentes à formação de professores no Estado da Bahia que exigiriam maior empenho e articulação do Fórum para atingir as metas do PEE (2016-2026) e atingir as metas do PNE (2014-2024).

Nessa conjuntura, o Fórum contribuiu para que as IPES criassem os Comitês Gestores Institucionais (COMFORs); o PIBID passou a ter assento no Fórum e houve discussão sobre o processo de reforma curricular das licenciaturas a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores pelo CNE (01/07/2015).

Entretanto, ao mesmo tempo, o Fórum talvez tenha vivenciado o seu período de maiores dificuldades de organização e atuação, devido não só a ameaças e cortes de bolsas e diminuição dos recursos que financiavam os programas do MEC/SEB/CAPES, mas, principalmente, porque, nesse período, o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e consequente o FORPROF sofreram muitas interferências de interesses político-partidários, chegando a ter até cinco vice-presidentes do Fórum: o primeiro foi o professor licenciado em Física, Nildon Carlos Pitombo, empossado em 05/05/2015, e substituído em 12 de abril de 2016 pelo segundo vice-presidente do Fórum, o Sr. Severiano Alves, formado em Direito, três vezes deputado federal pelo PDT-BA. No ano seguinte, em 12/05/2017, o terceiro diretor geral do IAT que assumiu a vice-presidência do Fórum foi o professor, licenciado em História e graduado em Direito, Desiderio Bispo de Melo, que ficou no cargo durante apenas 11 meses, e pediu afastamento da direção do instituto para pleitear candidatura ao Senado Federal pelo PDT-BA. Em seguida, assumiu o cargo de Diretor-Geral do IAT Danilo Baqueiro, por um período curtíssimo de 17 dias, entre 06 a 23 de abril de 2018, quando foi substituído, em 24 de abril de 2018, por Matheus Barreto Gomes, advogado, que teria sido uma indicação do PDT, conforme sinaliza a comunicação da SEC³⁸.

A questão sucessória é preocupante, pois pesquisas realizadas por Brzezinski (2012; 2020), demonstram que os interesses e disputas político-partidários interferem tanto na instala-

³⁸ “Com ato de nomeação publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, o novo diretor geral do Instituto Anísio Teixeira foi indicado pelo PDT, que é detentor do espaço na administração do governador Rui Costa. Após ser apresentado, Matheus se reuniu com Danilo Baqueiro para se certificar da rotina do órgão que comandará a partir de hoje”. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/novo-diretor-do-instituto-anisio-teixeira-e-apresentado-aos-funcionarios>. Acesso em: 08 set. 2020.

ção quanto no desenvolvimento das atividades dos Fóruns, produzindo, em alguns casos, descontinuidades e interrupções das ações, de maneira que muitos Fóruns não conseguiram cumprir os objetivos da Política Nacional de Formação de Professores. Portanto, esse elemento parece ter contribuído para a fragilidade na atuação do FORPROF baiano. Vale ressaltar também que o Fórum chegou a ficar desativado em 2017 e retomou suas atividades somente em 2019.³⁹

O conjunto de problemas atrelados ao modelo de formação em exercício nos cursos do PARFOR, ofertados pelas IPES, que já havia surgido desde a sua implantação, em 2009, tornou-se cada vez mais frequente, acentuado e permanente nos anos seguintes, como, por exemplo: o alto índice de evasão dos professores-cursistas; a incompatibilidade entre demanda e oferta; dificuldades para atualizar e elaborar o Plano Estratégico; salas de aulas insuficientes; acervo bibliográfico deficiente; dificuldades dos professores-cursistas em adequar carga horária de trabalho com o curso de formação o que ocasionava sobrecarga; atrasos no repasse de recursos da CAPES para as instituições formadoras; ausência de substituto para os professores-cursistas na escola; alto índice de reprovação nos cursos de exatas; desmotivação dos professores-cursistas.

Na próxima seção, analisaremos melhor tais problemáticas e fragilidades.

3.2 O PARFOR NA BAHIA: A EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE MASSIFICAÇÃO

Na inauguração do FORPROF em 2010, a representação da Coordenação-Geral de Formação de Professores do MEC ressaltou o seu contentamento com a iniciativa de constituição do Fórum baiano, conforme relatado em ata:

Tem uma satisfação muito grande pelo Estado da Bahia ser um dos primeiros a se mobilizar pela formação dos profissionais da educação. Frisou que o Plano Nacional de Formação tem alguns pilares básicos, a exemplo da expansão do atendimento das Universidades Públicas e da Gestão Democrática da Formação, finalizou fazendo uma pequena exposição sobre a formação inicial e continuada (Ata nº I, 21/01/2010, p. 1).

³⁹ Em 2019, assumi a direção geral do IAT, Cybele Amado de Oliveira ligada ao movimento Todos pela Educação e empreendedorismo social. Disponível: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/dirigentes-1>. Acesso em: 08 set. 2020.

Nesta mesma reunião, o diretor geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e vice-presidente do Fórum expressou suas expectativas em relação à formação docente no programa: “Temos o maior Plano de Formação Inicial do Brasil e frisou que esse era o momento ideal para esse encontro. Ressaltou, também, que tem expectativa de que as formações sejam melhores desenvolvidas” (Ata nº I, 21/01/2010, p. 1).

Apesar das expectativas positivas e inúmeros esforços tenham sido empreendidos pelas diferentes esferas envolvidas com a formação em nível superior para os professores das redes públicas da Bahia, não foram poucos os problemas e dificuldades que permearam esse caminho, seja, como nos alertou Mororó (2015), pelo acúmulo histórico de descaso com a formação e valorização dos professores, mas também, como sinalizou Brzezinski (2012; 2020), pela complexidade de relações e articulações exigidas entre as instâncias federadas e diferentes instituições formadoras de ensino superior.

Salientamos que uma das principais atribuições conferida pela legislação aos Fóruns Estaduais Permanentes trata da elaboração, acompanhamento, avaliação e revisão periódica dos Planos Estratégicos, que, conforme já explicitamos, deveriam contemplar três aspectos fundamentais: diagnóstico das necessidades de formação; definição das ações para atendimento das necessidades formativas; atribuições das responsabilidades de cada ente federado, inclusive financeiras (BRASIL, 2009a).

Entretanto verificamos, através da análise das atas, a intenção do Fórum em elaborar um Plano Estadual de Formação de Professores da Bahia. Essa intenção apareceu de maneira recorrente em várias reuniões, inclusive alguns grupos de trabalho (GT) foram constituídos para esse fim, porém, a efetivação dessa ação sempre foi postergada ao longo dos anos, como pode ser verificado nas seguintes passagens:

A discussão da minuta do texto “Plano de Formação Docente do Estado da Bahia” ficará para a próxima reunião (Ata nº V, 16/12/2011, p. 1).

Informou que o Plano Estadual de Formação de Professores em Exercício deve ser discutido, revisado com perspectivas de melhorias institucionais (Ata nº II, 27/04/2012, p. 3).

Grupo de Trabalho definido para a elaboração do Planejamento Estratégico de Formação Docente na Bahia (Ata nº III, 02/07/2016, p. 5).

Em que pese a intencionalidade manifestada, a tese de Machado (2014) sobre a implementação do PARFOR na Bahia identificou que no Fórum não havia um Planejamento Estratégico:

Devemos informar que o Fórum da Bahia não possui, elaborado de maneira formal, um plano estratégico de ação para a formação de professores em serviço no Estado. Algumas tentativas foram efetivadas para a construção desse plano, embora não se concretizando em versão definitiva (MACHADO, 2014, p. 128, grifos nossos).

Silva (2015), através de pesquisa, faz o mesmo diagnóstico que Machado (2014), ao verificar que: “Sem conseguir instituir um plano estratégico, o Forprof/BA centra suas discussões na operacionalização do Parfor e passa a discutir as dificuldades encontradas na implementação do programa” (SILVA, 2015, p. 87).

Em nossa investigação, o depoimento colhido em entrevista revela que o Planejamento Estratégico foi secundarizado pelo Fórum Estadual Permanente da Bahia, pois, segundo o relato, não passou de uma mera pretensão:

Não, apareceram apenas enquanto uma pretensão, uma necessidade, mas nunca exatamente. Esse Planejamento era mais indicar quais licenciaturas estavam sendo requeridas em determinados espaços, para serem atendidas pelas universidades, era mais nesse sentido, quando se fala em Planejamento Estratégico para formação: “A UNEB vai oferecer vaga aonde? a UEFS?”, enfim, era mais isso. **Nunca foi de fato muito bem concatenado isso, mas estava sempre lá [...] Nunca foi pautado, nunca foi levado de fato, por falta de tempo talvez, também aconteceu um problema com o FORPROF, ele ficou um ano desativado, em 2018 ele ficou completamente desativado, veio retomar agora em 2019** (Entrevistada Ex. Conselheira do CEE, 2019, grifos nossos).

Portanto, o Fórum, apesar de seus esforços, não conseguiu executar uma das suas importantes atribuições na consecução da Política Nacional de Formação de Professores, a saber: a elaboração, atualização e revisão periódica do Plano Estratégico de Formação Docente, consistente e articulado com as diferentes instâncias responsáveis pelo atendimento das demandas e necessidades de formação inicial e continuada dos professores que atuam na rede estadual e municipais de ensino, bem como da capacidade das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) na oferta de cursos.

Salientamos que a não elaboração e atualização do Plano Estratégico não foi um caso isolado do Fórum baiano, pois a pesquisa realizada por Locatelli e Ferreira (2019) sobre o funcionamento e organização dos Fóruns dos Estados da Federação brasileira, evidenciou, com foco maior nos Estados de Minas Gerais, Goiás, Paraíba, Santa Catarina e Tocantins, que todos os Estados analisados tiveram graus diferentes de dificuldades em relação aos Planos e que nenhum deles conseguiu desenvolver seus Planos Estratégicos “dentro do que era esperado ou desejável” (LOCATELLI E FERREIRA, 2019, p. 11).

Como desdobramentos advindos da ausência de um Planejamento Estratégico atualizado, decorreram a incompatibilidade entre as vagas que as instituições formadoras ofertavam

e a demanda realmente existente nas redes de ensino, bem como a preocupante baixa adesão ao programa. Os gestores municipais tiveram muitas dificuldades com a validação das pré-inscrições na Plataforma Freire. Os excertos, a seguir, extraídos de uma das atas explicitam as dificuldades dos gestores com a validação das pré-inscrições, a baixa matrícula e incoerência entre demanda e oferta:

Professora Jesusa (IFBaiano) chamou atenção do Fórum para o fato de que **nem sempre a demanda apresentada condiz com as reais necessidades**. A partir dessa consideração, o Fórum faz questionamentos sobre a **incoerência entre a demanda e o número de cursistas matriculados**, questionou sobre os motivos que podem estar ligados: falta de letramento digital de alguns professores; a falha na comunicação e divulgação das vagas. Professora Irene (IAT) informou que todos os municípios onde foram ofertados os cursos, foram mobilizadas as rádios locais, que veicularam essa informação, ficando mais uma vez constatado de que não se conhece a demanda por cursos, enfatizando a importância do Censo” (Ata nº III, 16/09/2011, p. 3, grifos nossos).

Izabel Pessoa da CAPES fala da validação na qual destaca que **os Secretários Municipais deixam de avaliar 30 % das pré-inscrições e que dos validados apenas 21 % são matriculados**. Ressaltou que no banco de dados da Capes referente ao PARFOR/Bahia constam 243 turmas distribuídas por todas as IPES, em 77 municípios o que totaliza 7 166 alunos matriculados. E chama atenção dos presentes para **incoerência entre os números da plataforma Paulo Freire e as propostas oficiais enviados à CAPES pelas IPES** e destacou que está preparando um plano de ação para ajustes destas informações. **Destaca ainda, que é preciso conhecer de fato a demanda na Bahia, pois essa está desalinhada da oferta** e que nesse estudo é importante considerar a necessidade do sistema de ensino no Estado e não a vontade dos professores da rede. Professora Irene se compromete junto ao fórum a colaborar com a atualização desses dados (Ata, nº IV, 04/11/2011, p. 4, grifos nossos).

O Fórum se deparou com muitos obstáculos na tentativa de realizar um levantamento próximo das reais demandas de formação de professores na Bahia; um deles está relacionado com a frágil fidedignidade das informações contidas no censo da educação básica do INEP, pois, segundo Machado (2014), essa base de dados não identifica os professores que são vinculados a duas redes de ensino ou que possuem duas funções no mesmo sistema de ensino, o que ocasiona o risco de duplicidade do número de professores.

Os resultados de pesquisa do ‘Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério⁴⁰’ mostram grandes dificuldades dos Fóruns em todo o Brasil, para obtenção de dados confiáveis sobre a demanda de formação de professores, e os Fóruns também não dispunha de informações completas (BRZEZINSKI, 2012; 2020).

⁴⁰ Vinculado ao Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – Nupanfope, foi coordenado pela professora Iria Brzezinski.

Diante destas dificuldades, talvez nunca se tenha conseguido de fato fazer um levantamento real das necessidades de formação de professores na Bahia. O que, inclusive, pode justificar a grande evasão dos professores-cursistas, o não preenchimento de vagas, e o número de professores contratados nas turmas dos cursos do PARFOR, como veremos no desenrolar da discussão.

Um elemento dificultador para a obtenção de dados qualificados sobre a demanda de formação é que a ampla maioria dos municípios baianos não tem conhecimento das suas demandas, não faz um diagnóstico, não possui um banco de dados e acaba fornecendo informações aleatórias, muitas vezes motivadas por interesses político-partidários locais. Além disso, ao não realizar concurso público, os municípios mantêm uma rotatividade grande de professores contratados temporariamente, o que dificulta atualizar os dados de formação dos professores das redes municípios (BRZEZINSKI, 2012; 2020; MACHADO, 2014; MORORÓ, 2015).

Outro aspecto é sobre a propaganda comercial do PARFOR na TV, que sugeria que “todos e qualquer um” poderiam se inscrever no sistema eletrônico denominado Plataforma Paulo Freire, sem, entretanto, explicar os critérios e público-alvo a que se destinava o programa. Ademais, a Plataforma Paulo Freire, que gerencia as pré-inscrições dos interessados, não dispunha, no início de implantação do programa, de nenhum filtro que garantisse a inscrição exclusivamente de seu público-alvo, ou seja, os professores em pleno exercício da docência na educação básica e cadastrados no Educacenso. Por um lado, em decorrência da ausência de informações e orientações adequadas, profissionais de outros setores da educação escolar, como vigilantes, serventes, merendeiras e secretários se inscreveram na plataforma. Por outro lado, muitos gestores não conseguiram validar as inscrições de seus professores, o que levou o governo federal, através da CAPES, a fazer a validação dos professores, privando dessa forma os municípios da prerrogativa legal de fazê-lo (MACHADO, 2014; MORORÓ; SILVA, 2015; SILVA, 2015).

Em relação às Instituições de Ensino Superior, foi possível perceber os efeitos do Decreto 6.755/2009 sobre as instituições formadoras, uma vez que no seu § 2º do Art. 5º, determina que o atendimento das necessidades de formação dos profissionais do magistério deverá promover a “plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009a). Em outras palavras, essa “plena utilização” pode ser interpretada, segundo Neto (2018), como a máxima intensificação da capacidade institucional, administrativa e pedagógica das IPES.

Ora, os problemas gerados pela intensificação institucional, em relação aos cursos do PARFOR, não demoraram a aparecer, uma vez que o programa não dispõe de recursos financeiros para contratação de funcionários técnico-administrativos, ou recursos para realização de concurso público, e também não fornece bolsas para os funcionários da instituição; portanto, sobrecarrega-os juntamente com os coordenadores dos cursos que terminavam “fazendo esse miudinho, esse trabalho que nos tira a capacidade de poder até discutir mais profundamente as questões do Programa” (MACHADO, 2014, p. 157). Além disso, a ampliação da oferta de cursos na modalidade presencial sobrecarregava também os docentes das instituições de ensino superior, o que tornava muitas vezes difícil conseguir professores com carga horária disponível para lecionar nas turmas do PARFOR (MORORÓ, 2015). A dificuldade de conseguir professores-formadores também foi constatada nas atas analisadas e pode ser conferida nas seguintes passagens:

Professora Juzenilda, coordenadora de Biologia da UNEB, realça que **além da falta de apoio das prefeituras, a falta de professor-formador qualificado, constitui a maior dificuldade desse curso**. Professora Lenira, coordenadora do curso de Biologia da UESB, observa que as questões presentes no seu curso são iguais às apresentadas e sugere a vinculação do programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID ao PARFOR (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Professor João Santana, coordenador de Matemática da UNEB de Itaberaba, enfatizou na **dificuldade de encontrar professores para lecionar nos cursos do Parfor** (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Para Mororó e Silva (2015), esta indisponibilidade de docentes formadores permitiu a subcontratação de professores bolsistas sem qualquer vínculo com as IPES e sem experiência com a formação de professores em nível superior. Por conseguinte, ainda segundo a autora, essa situação tem contribuído para uma reconfiguração mercadológica do trabalho docente no ensino superior de maneira semelhante ao que já ocorre com os docentes temporários ou estagiários remunerados em escolas da educação básica.

As IPES, apesar de receberem verbas do governo federal, tais recursos nem sempre eram suficientes, e as instituições enfrentaram pelo menos nos primeiros anos de implementação do PARFOR, enormes dificuldades em relação à estrutura física de suas instalações, bem como a carência de equipamentos, materiais didáticos e até mesmo salas de aulas, como relata os coordenadores do PARFOR da UESB e UNEB:

Em seguida Cândido Requião, coordenador institucional da UESB, informou que estavam em andamento 18 cursos, 11 em Vitória da Conquista, e sete em Jequié, sendo que os problemas mais frequentes são: **salas insuficientes para atender a demanda**

de alunos matriculados; acervo bibliográfico deficiente; evasão dos alunos da rede municipal, devido às dificuldades logísticas e falta de apoio das prefeituras; as dificuldades de adequar a carga horária das aulas com a formação, substituição dos professores-cursistas e o atraso de repasse do recurso da Capes para IPES. Outro problema apontado é a alta reprovação em especial nos cursos de exatas sugerindo a implantação de monitorias” (Ata, nº 3, 16/09/2011, p. 2, grifos nossos).

Professor Gildenor, coordenador do curso de matemática da UNEB, enfatizou que na sua realidade, **não dispõe de estrutura física adequada, enfrentam dificuldades de substituição, falta de apoio das prefeituras, têm dificuldades de contratação de professores-formadores** e disse que tem refletido sobre quais vantagens profissionais têm sido a ele agregadas como coordenador. Entretanto aponta também pontos positivos do curso, tais como uma metodologia participativa que tem motivado os alunos e o uso de novas metodologias da educação (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Professora Antônia Regina, coordenadora de biologia da UNEB, **diz que além das dificuldades financeiras dos alunos para se manterem na formação, os cursos não oferecem material didático e livros que são fundamentais para estimular os mesmos. E que de 30 vagas ofertadas, 20 se matricularam e apenas 13 permanecem no curso** (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Mororó e Couto (2013), Machado (2014), Mororó e Silva (2015), Brzezinski e Ferreira (2020) abordam ainda que muitas universidades não levaram em consideração o perfil e peculiaridades dos professores-cursistas do PARFOR, nem consideraram o contexto específico que esse tipo de formação exige; ou seja, que os cursistas desse programa já exercem a docência na educação básica trabalhando como professores; a maioria é composta por mulheres, algumas mães de família, com idade superior a 30 anos, que possuem uma carga horária extensa de trabalho, em torno de 40h e até 60 horas semanais, e muitos desses cursistas atuam em mais de uma escola de segunda a sexta-feira.

Os professores-cursistas não conseguiram, nas secretarias municipais de educação e também na secretaria de educação do Estado da Bahia (SEC), a redução de carga horária de trabalho, muito menos a liberação profissional para estudar, dificultando e limitando o tempo disponível para se dedicar ao curso. Tudo isto compõe uma realidade permeada de muitos sacrifícios que não teve a devida atenção dos envolvidos no processo.

Em seguida, trazemos fragmentos que evidenciam a situação de sobrecarga de trabalho dos professores-cursistas:

Professor Marcos, coordenador de Biologia da UNEB, destaca que o principal problema do seu curso **é a falta de disponibilidade do aluno para criar uma rotina de estudo, tanto pela sua densa carga horária como professor**, como pela falta de costume na realização de atividades e leituras (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Professora Cristiane, coordenadora de Biologia da UNEB, diz que embora conte com uma excelente equipe de professores, enfrenta dificuldade em cumprir com o programa do curso, **pois os alunos não cumprem com os prazos estabelecidos para entrega das atividades complementares, devido à sobrecarga de trabalho do professor cursista** (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

O PARFOR produziu, no interior das IPES uma dualidade no modelo de formação oferecida aos estudantes, instituindo uma espécie de “formação paralela”: de um lado os cursos de licenciatura regulares que funcionam de acordo ao calendário oficial da instituição, que oferecem a possibilidade dos estudantes participarem de grupos de pesquisa, monitorias de ensino, projetos de extensão, projetos de iniciação científica, eventos acadêmicos e estudantis; portanto, uma formação melhor estruturada.

No polo oposto, temos os cursos de licenciatura ofertado pelo PARFOR, que funcionam em calendários específicos, geralmente nos períodos de férias ou recesso acadêmico, o que acarreta a não disponibilização de todos os serviços e utilização das dependências administrativas das IPES. Além disso, os currículos são reduzidos, a formação geralmente se dá de forma intensiva, com disciplinas condensadas em módulos que ocorrem semanalmente, quinzenalmente e de forma aligeirada. Limita-se, na maioria das vezes, às atividades da sala de aula, com jornadas diárias intensivas e em algumas situações os docentes dos cursos são subcontratados para o ensino (NETO, 2018; MORORÓ, 2015, MACHADO, 2014).

Segundo Mororó (2015), esse é um problema que tem acontecido de maneira recorrente na maioria das instituições públicas de ensino superior pois as mesmas têm ofertado turmas sem o devido diagnóstico das demandas de formação, sem planejamento, acompanhamento e sem uma avaliação sistemática dos resultados da formação oferecida, o que produz uma situação de improvisos que necessitaria de mudanças, conforme o apelo de um membro do FORPROF registrado em uma das atas de reunião do Fórum:

Sublinhou que deve haver a mudança da situação de improviso para a situação de planejamento consciente, observando as especificidades do professor-cursista, da região e das escolas em que esses professores atuam (Ata nº II, 27/04/2012, p. 2-3, grifos nossos).

Outro elemento é a ausência ou indefinição de um projeto institucional de formação de professores construído no interior das universidades e institutos, e também ausente no estabelecimento do Regime de Colaboração entre os entes federados. As IPES têm sido conduzidas a meras executoras de políticas em detrimento de sua condição de agente teórico/científica e crítica da realidade, principalmente, porque o modelo de financiamento da formação de professo-

res pela União através dos seus planos está desvinculado dos projetos de formação locais (MORORÓ, 2015). Sobre essa questão, fizemos uma busca no site das IPES a fim de localizar a existência de um Projeto Institucional de Formação Docente, apenas a UESB tem esse projeto publicizado, entretanto, o mesmo somente foi elaborado recentemente, em 2019, o que reforça a fragilidade das IPES na oferta dos cursos.

Em meio a tudo isso, a ausência de diálogo entre as instituições ofertantes dos cursos do PARFOR e os gestores municipais sobre o melhor modelo ou formato de oferta dos cursos, tem sido prejudicial para os professores-cursistas, uma vez que a decisão sobre se o curso funcionaria de maneira modular, com aulas durante uma semana em cada mês, ou se o curso funcionaria com aulas de noite durante todos os dias da semana, ou ainda se será nos finais de semana de modo intensivo, tem sido tomada de forma verticalizada, exclusivamente pelas instituições, sem o diálogo tão necessário entre as instituições formadoras e os municípios (MACHADO 2014; SILVA, 2015). Esse fato produziu, como consequências, “diversas dificuldades para garantir as condições de estudo para esses professores” (SILVA, 2015, p. 70).

Diante das dificuldades de diálogo com as Instituições de ensino superior, os municípios do Território de Identidade do Vale do Jequiçá buscaram, como alternativa, a criação de polos regionalizados de formação de professores de maneira que pudessem garantir ao professorado o direito ao acesso ao ensino superior. Nesse sentido, houve a iniciativa de promover encontros, reuniões, discussões com os demais partícipes representantes dos entes federados e convocaram as instituições formadoras para discutir as formas de atendimento da demanda de formação inicial de professores dos municípios daquele território. Esta iniciativa teve uma relevância singular, sobretudo porque, “**talvez tenha sido a primeira vez**, pelo menos no estado da Bahia, em que os municípios, organizados, começaram **a ter a oportunidade de ter voz dentro desse processo**” (SILVA, 2015, p. 72, grifos nossos).

Observamos que não há registro de que essa experiência exitosa com os polos regionalizados tenha sido estendida aos municípios dos outros 26 Territórios de Identidade da Bahia, ou que a mesma tenha sido incorporada na dinâmica de atuação do FORPROF junto aos municípios e demais envolvidos. Suspeitamos que essa experiência dos polos regionalizados do PARFOR, no Vale do Jequiçá, não foi “replicada” em outros Territórios de Identidade, devido aos altos custos para os municípios mantê-los sozinho, as responsabilidades com as instalações físicas, recursos humanos, materiais, equipamentos, acervo bibliográfico, serviços, e ainda custear as despesas com hospedagem, alimentação e transporte dos professores formadores da IPES, bem como a disponibilização de transporte para as visitas de observação no campo de

Estágio. Os municípios não tiveram apoio financeiro da União ou do governo Estadual para essas despesas, e essa condição não estava aberta à negociação no “contrato”, pois:

Os municípios foram **obrigados a aceitar** as condições impostas em um Termo de Aceite, independentemente de qualquer discussão ou participação na elaboração dos planos estratégicos dos Forprofs e/ou possibilidade de discussão do próprio Termo (SILVA, 2015, p. 67, grifos nossos).

Um conjunto de problemas ocorreu com bastante regularidade nos cursos do PARFOR, desde a falta de apoio financeiro e logístico das secretarias de educação aos professores-cursistas que sofreram dificuldades no preenchimento das vagas ofertadas e na formação de turmas, ocasionando baixa adesão ao programa. Além disso, houve um grande número de desistência dos matriculados nos cursos.

Podemos identificar os efeitos desse processo nos seguintes relatos das reuniões do Fórum:

Outra questão é que **há alunos que por não receberem o apoio das secretarias educacionais estão pagando a pessoas não qualificadas para ficar em seus lugares quando estão em cursos nas IPES e ausentes das escolas**. Propôs a criação de uma política estadual de formação de professor (Ata, nº 2, 12/08/2011, grifos nossos).

Professora Maria Telma, coordenadora de Biologia da UNEB, **disse que nesse curso 100 vagas foram ofertadas, 90 foram aprovados, 60 evadiram e atualmente a turma conta com 29 alunos**. Falou ainda da importância de reavaliar a estrutura curricular dos cursos do PARFOR, pois os professores-cursistas se queixam de não disporem de algumas disciplinas existentes nos cursos regulares (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Professora Cristiana, coordenadora de Matemática da UFBA, é incisiva ao dizer que **o grande problema da evasão no curso que coordena, assim como nos demais, são as dificuldades financeiras enfrentadas por esses alunos** (Ata nº IV, 04/11/2011, p. 5, grifos nossos).

Falou sobre a alta taxa de evasão do PARFOR-BA, alegando que **das 33 000 mil vagas ofertadas, só existem 6 000 professores cursando**” (Ata nº II, 27/04/2012, p. 2, grifos nossos).

Na ocasião, comentou sobre a situação de formação de turmas das IES: **UNEB ofertou 30 turmas, mas apenas dez possuem o número exigido pela CAPES para funcionamento**; a UEFS ofertou cinco, formará quatro. A UESC ofertou seis turmas, conseguirá formar apenas uma; a **UESB de 17 turmas, formará cinco**; a UFBA, de oito turmas ofertadas, formará apenas três; e a UFRB, duas ofertadas, apenas formará uma (Ata, nº I, 05/04/2013, p. 2-3, grifos nossos).

Djanira Melo pediu a palavra e falou sobre as dificuldades que ela e sua turma já tiveram e têm para fazer o curso, **devido à falta de apoio dos gestores municipais e da escola e a falta de estagiário para sua turma no período de aula do referido curso**. Destacou, também, que não é fácil estudar e trabalhar ao mesmo tempo e **que sua angústia reside no fato dos órgãos superiores não resolverem essa situação** (Ata, nº 2, 15/05/2013, p. 3, grifos nossos).

Porque era uma desistência grande. O professor não consegue, não é que ele vai ali do lado da casa dele, certo? Anda de ônibus uma hora e meia e está no curso a noite, não, ele tinha que muitas vezes ir para outro município e por isso a ideia da UAB, que não era ruim, de você criar polos em vários municípios. **Então, você tem aí uma contradição que vem dessa necessidade de você definir a emergência dessa forma** (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

As causas explicativas para a baixa adesão e desistência dos cursos estão relacionadas, além de todos os problemas já apontados anteriormente, com a ausência de apoio logístico dos diferentes entes federados, seja União, Estado e os Municípios, aos professores-cursista, de maneira a garantir efetivamente o direito à formação e às condições de permanência no curso, o que configura um intenso processo de massificação da formação de professores.

Os depoimentos relatados acima revelam que as secretarias municipais e estadual de educação não providenciaram substitutos para as escolas, o que acarretaram sérios problemas e transtornos nas escolas, pois os alunos ficaram sem aulas, ou os professores-cursistas acabavam sendo “obrigados” a pagar com seu parco salário um profissional para substituí-los.

Quando a professora Djanira Melo, no fragmento acima, expõe sua “angústia no fato dos órgãos superiores não resolverem essa situação” é pertinente nos atentarmos para o fato de que a “liberação” do professor-cursista nunca esteve colocada para os gestores como uma possibilidade ou horizonte da Política Nacional de Formação de professores, como também as condições de permanência, o que reforça nossa tese da massificação da formação. O relato a seguir é elucidativo:

Não, como política não. O que é que tinha? **Isso a gente sempre quis, professor vai para a formação ele tem um substituto, mas com essa escala de 90 mil por semestre, você não tem 90 mil professores para substituir 90 mil que sai para formar durante 4 anos, certo? Durante seis a oito semestres, não existe isso. Você teria que ter um desenho muito diferente dessa formação.** Quando nós fizemos curso, só um parêntese, de Formação de professores em Exercício em Campinas, eles tinham um curso noturno, eles não abandonavam a sala de aula, mas tinha um cansaço grande, que muitos se queixavam. Mas não tinha como [liberar], se você fosse liberar, teria que contratar um número igual de professores para aquele período, muitas vezes duas escolas do mesmo professor, isso não é possível às vezes com o professor substituto. **Então, é um dilema mesmo a formação de professor em serviço, é um dilema. Eu acho que ela [a formação] deveria ser muito mais extensa. Ela não poderia ser da forma como a universidade tem de 4 anos, ela pode durar mais tempo.** Eu me lembro que Cuba começou a tratar da formação de professores na Revolução Cubana de 1958, ela levou 40 anos para formar a última turma do professor sem formação, veja, para cobrir todo seu quadro, 40 anos. Cuba tem 8,10 milhões de habitantes, a população sei lá de Sergipe, um Estado pequeno. Então essa coisa emergencial que a gente chama, não é nem pela duração, é pela forma emergencial mesmo (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Além disso, os professores-cursistas, sobretudo os professores das redes municipais, que constituem a ampla maioria dos professores matriculados nos cursos do PARFOR, não recebiam bolsa auxílio, ou, quando recebiam, era com atraso. Essa situação os “obrigava”, mais uma vez, a custear suas despesas com alimentação, transporte e hospedagem, uma vez que muitos cursos são ofertados a quilômetros de distância de onde residem.

No caso dos professores efetivos da rede Estadual, o governador Jaques Wagner (PT) instituiu através da Lei nº 11.473, 14 de maio de 2009 uma bolsa auxílio no valor de R\$ 76, 00 a diária, acrescido de um valor para o deslocamento que seria estabelecido pela AGERBA.⁴¹ Esta lei concedia ainda bolsa auxílio aos docentes das Universidades Estaduais da Bahia, com valor a ser especificado de acordo tabela do FNDE.

A realidade concreta tem apontado as fragilidades do tão propalado Regime de Colaboração (RC) e, ao mesmo tempo, tem colocado a urgente necessidade da construção de um Sistema Nacional de Educação, com Subsistema de Formação de Professores, com a definição clara das responsabilidades de cada ente federado, como verifica-se nas seguintes passagens coletadas na entrevista:

Infelizmente você não tem isso, uma política organicamente estruturada dentro de um Sistema Nacional de Educação que isso te ponha subsistemas de formação, percebe? Então, se atribui responsabilidade. De quem é a responsabilidade da bolsa do professor do Município? da União ou do prefeito? Com que recurso se vai pagar? Começa por aí, de quem é a responsabilidade! Se você não tem isso, pode esquecer. **Então, é esse embate que às vezes também não interessava, e não interessa ao Todos pela Educação, ao empresariado, porque isso cria obrigações**, quando você tem um sistema, “não, isso é responsabilidade da União e do Estado, setor privado não entra”, acabou-se! “Não, não, aqui não é município é a União”. **Então, essa coisa meio diluída, fluída, você não tem... e, portanto, você não atribui a responsabilidade dos entes federados, porque o sistema ele é imposição de um pluralismo de concepções, não se admite isso, e organicamente estruturado**, onde você tem professor saiu, ele vai para rede pública, ele tem dois anos para começar seu curso de formação superior ponto. **Isso que a gente gostaria que fosse, um ano, dali quatro anos ele tem tal tipo de afastamento e a responsabilidade é de quem? do Estado, do Município com apoio da União, nunca do professor!** Acabado isso, ele tem o direito a formação continuada, isso é você ir criando uma estrutura orgânica de um Subsistema de Formação, onde quem venha assumir o governo tem que cumprir isso, porque isso está determinado por uma lei que criou o Sistema Nacional [de Educação] e o subsistema [de Formação de Professores], só que nós não temos o Sistema Nacional de Educação até hoje (Entrevistada Anfope, 2019, grifos nossos).

Olhe, no ano de 2009, quando nós lançamos o Plano Estadual de Formação que era ligado ao Plano Nacional, foi no mês de abril de 2009, foi lá Centro de Convenções,

⁴¹ Agência Estadual de Regulação de Serviços Públicos de Energia, Transportes e Comunicações da Bahia, autarquia, em regime especial, vinculada à Secretaria de Infra-Estrutura do Estado da Bahia, foi criada em 19 de maio de 1998, pela Lei n.º 7.314, e regulamentada pelo Decreto n.º 7.426, de 31 de agosto de 1998. Disponível em: www.agerba.ba.gov.br/quem_somos. Acesso em: 08 set. 2020.

quem lançou foi o próprio governador Wagner na época, ele chamou todos os prefeitos, nós tivemos mais de 300 prefeitos lá reunidos, tem até isso registrado no Diário Oficial, depois eu posso te mandar isso também, **todos os prefeitos convidados e todas as prefeituras que entraram no Plano eles assinaram um Termo de Adesão, e esse Termo de Adesão tinha previsto a responsabilidade, e quando o prefeito assinou, não sei se ele leu, se não leu, mas estava escrito que ele seria responsável pela logística, pelo transporte do professor, pela alimentação do professor, pelas hospedagem do professor, e pelo professor substituto.** Vários prefeitos cumpriram o que assinaram, outros não cumpriram, outros nem assinaram e brigaram para não entrar nesse processo, como eu falei, **esse processo serviu para poder desnudar as fragilidades institucionais** (Entrevistado Ex. Diretor IAT, 2019, grifos nossos).

Salientamos que a ausência de apoio financeiro e logístico aos docentes nega a possibilidade real de efetivação de uma Política Global de Formação e culmina na responsabilização dos docentes pela própria formação, produzindo como efeito a baixa adesão ao programa, tal como evidenciam os dados apresentados à **Tabela 6**:

Tabela 6 - Número de Vagas, Pré-inscrições, Matrículas no PARFOR-Bahia (2009 a 2013).

Ano	Vagas (B)	Pré-Inscritos (C)	Avaliados (D+E)		Não Avaliados (F)	Matriculados (G)
			Validados (D)	Negados (E)		
2009	24 020	39 340	24 659	3 066	11 615	6 276
2010	9 030	14 401	8 808	1 120	4 473	1 698
2011	4 503	3 244	2 230	244	770	904
2012 1	2 260	1 637	987	112	538	373
2012 2	2 100	1 365	740	123	502	0
2013 2	3 210	12 731	11 642	1 087	2	204
Total	45 123	72 718	49 066	5 752	17 900	9 455

Fonte: Relatório IAT-BA, 2013; (MACHADO, 2014).

Constatamos, a partir da tabela em análise, que a oferta de vagas disponibilizadas até 2011, ano definido pelo FORPROF, foi de 37 553; portanto, 1 762 vagas inferior ao prognóstico anunciado no Planejamento Estratégico, de 2008, cuja meta era atingir a oferta de 39 315 vagas.

Identificamos, ainda, que em 2013, a oferta total de vagas pelo PARFOR na Bahia alcançou 41 913; entretanto, o número de matrículas efetivadas foi surpreendentemente inferior, com apenas 9 251 professores-cursistas matriculados, o que representa um percentual de apenas 22,07 %, ou seja, muito aquém das expectativas anunciadas.

Houve paulatinamente ao longo dos anos, uma diminuição da oferta de vagas, das pré-inscrições e das matrículas, e o altíssimo número de 17 900 pré-inscrições não avaliadas denuncia uma situação de descaso, desperdício de recursos públicos e perda de oportunidade formativa. Esses dados indicam, no mínimo, sérios problemas na política de formação que vem sendo conduzida no Estado.

Em 2007, conforme já explicitamos no início deste capítulo, 78,8 % dos professores que atuavam nas redes públicas da educação básica na Bahia não possuíam curso de licenciatura, conforme exigência legal, todavia, os dados recentes do INEP (2018) mostram que atualmente é 34,8 % o percentual do professorado que ainda não é licenciado, o que corresponde a aproximadamente 54 803 professores.

Apesar desta diminuição do número de professores sem a exigência mínima para o exercício da docência na educação básica, a Bahia ainda porta 32,3 % de professores que ensinam nas escolas públicas com a formação apenas de nível médio (FEE, 2020; INEP, 2009; 2018).

Diante dos dados apresentados, argumentamos que eles revelam os efeitos de uma política de formação de professores perversa, de caráter emergencial e compensatória que objetiva principalmente a massificação verticalizada da formação dos professores. Uma política orientada pela elevação dos dados estatísticos, sendo que não houve uma real preocupação em garantir as condições de permanência dos cursistas nos programas de formação, caracterizando de certa forma um fenômeno de “exclusão dos incluídos”, ou seja, os professores-cursistas conseguem ter acesso ao ensino superior, porém, não conseguem manter-se na instituição e concluir o curso. Portanto, o Estado que implementa a expansão e interiorização da educação superior baseada na formação de professores é o mesmo que, 30 anos depois, apresenta os piores índices de professores com formação específica em nível superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomam-se, nestas considerações “finais”, os dados disponíveis sobre a formação na Bahia em 2007, a pergunta de investigação, os objetivos delineados, os procedimentos metodológicos e as respostas encontradas, a formulação da tese e os argumentos que a sustentam.

Os dados apresentados pelo INEP (2007) demonstraram ser a Bahia o Estado do Brasil que apresentava o pior índice na formação de professores do país. De um total de 139 227 professores da rede estadual e municipal, 109 726 não tinham a formação exigida pela LDBEN, o que correspondia a 78,8 % do total.

A partir desta realidade, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Qual a política de formação docente traçada pelos governos do Estado da Bahia, no período entre 2007-2018, tendo em vista enfrentar o problema do grande número de professores não licenciados, e, quais as múltiplas determinações que orientaram as escolhas políticas assumidas?

O objetivo geral foi examinar a orientação política da formação de professores assumida e implementada pelos governos da Bahia, no período de 2007-2018, e suas múltiplas determinações. Os objetivos específicos estabelecidos foram: (i) Apresentar um balanço do debate sobre a formação de professores no Brasil, a partir da crítica às ações governamentais e das reivindicações do ‘movimento dos educadores’; (ii) Analisar a atuação do FORPROF na definição da Política de Formação de Professores na Bahia; (iii) Caracterizar a política de formação inicial de professores em exercício, através da implantação do PARFOR na Bahia e seus principais problemas; (iv) Explicitar as múltiplas determinações da política de formação docente na Bahia.

Para alcançar os objetivos pretendidos, utilizou-se como procedimentos metodológicos a análise de documentos de âmbito federal como o decreto nº 6.755/2009; relatórios produzidos pelo MEC/INEP; 36 atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Formação de Professores da Bahia (FORPROF), que correspondem ao período entre 2010-2016; relatórios produzidos pelo IAT/SEC; e também realizou-se entrevistas com quatro participantes e dois questionários, conforme já especificado na introdução. Além disso, buscou-se uma apropriação teórica do extenso e complexo debate acerca da formação de professores no Brasil.

Após percorrer o trajeto investigativo, formulou-se a seguinte tese: A Política de Formação de Professores implementada pelos governos da Bahia no período (2007-2018), articulada com o Decreto Federal nº 6.755/2009, configurou-se em uma estratégia de massificação e titulação docente, marcada pela forte tendência de busca pela elevação dos índices educacionais, que ao não garantir as condições adequadas de formação e permanência dos professores-

cursistas nas IPES, produziu uma formação em condições precarizadas, revelando desta forma, um alinhamento com a concepção neoliberal de educação e formação recomendada pelas organizações multilaterais que, desde os anos 1990, pressionam os países da América Latina e Brasil para realizarem, em larga escala, uma formação docente “adaptativa e inofensiva” ao sistema do capital.

Apresentam-se nestas considerações, como síntese, seis argumentos de sustentação desta tese:

- a) **Primeiro Argumento.** A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, instituída pelo decreto federal nº 6.755/2009 e assumida pelos governos da Bahia (2007-2018), constitui-se em uma estratégia de massificação da formação de professores, marcada por um caráter ambíguo e contraditório, pois, se, por um lado, os governos pressionam para que os professores obtenham formação de nível superior, e proclamam que eles são fundamentais para melhoria da qualidade da educação, por outro lado, não garantem, na ampla maioria dos casos, as condições adequadas de permanência dos professores-cursistas (ATAS FORPROF 2010-2016; Entrevistas, 2019).
- b) **Segundo Argumento:** O Regime de Colaboração revelou-se frágil e incapaz de garantir as condições adequadas de formação e permanência. As causas explicativas para a baixa procura e desistência dos cursos estão relacionadas, além de todos os problemas já apontados anteriormente, com a ausência de apoio logístico dos diferentes entes federados, União, Estado e os Municípios, aos professores-cursista, de modo a garantir efetivamente o direito à formação e as condições de permanência no curso. Os professores-cursistas foram formados em condições de precarização, sem bolsa auxílio, e, quando recebiam, era com bastante atraso, e às vezes um valor insuficiente, o que os obrigou a custear suas despesas com alimentação, transporte e hospedagem, uma vez que muitos cursos eram ofertados a quilômetros de distância de onde residiam. A ausência de apoio financeiro aos docentes nega a possibilidade real de efetivação da Política de Formação, produzindo baixa adesão e desistência dos cursistas.
- c) **Terceiro Argumento:** A atuação do Fórum Estadual Permanente de apoio à Formação Docente da Bahia foi marcada pelas seguintes características: (a) oscilação

e ambiguidades no desenvolvimento das ações: houve períodos mais ativos, propositivos, com discussão de temas importantes, formação de grupos de trabalho, porém, ocorreram períodos de pouca capacidade operativa junto aos entes federados; (b) substituição frequente dos membros: Os membros do Fórum, representantes das entidades, eram substituídos com frequência, inclusive, as disputas político-partidárias levaram a alternâncias com regularidade do vice-presidente do Fórum, que também era diretor do IAT, produzindo reflexos negativos no desenvolvimento das ações e descumprimento de suas principais atribuições institucionais; (c) Ausência de poder de decisão: O Fórum, em que pese todo o esforço empreendido, não teve poder de decisão sobre os recursos financeiros, sobre a definição dos rumos da política de formação docente, e sobre papel dos partícipes no processo, inclusive não teve autonomia financeira. Na realidade, como bem relataram Neto (2018), Locatelli e Diniz-Pereira (2019), os Fóruns sempre estiveram circunscritos a uma mera aplicação do decreto federal, sem poder real de decisão sobre os rumos das políticas de formação docente e poucas margens para inovação. Na Bahia, o FORPROF foi paulatinamente sendo esvaziado, fragilizado, ao ponto de ficar dois anos desativado (Atas FORPROF 2010-2016; Entrevistas, 2019); (d) Ausência de condições de permanência: Os dados levantados nesta pesquisa mostraram que o Fórum não conseguiu propor ações específicas para a garantia de permanência dos cursistas, embora tenha conseguido, junto à SEC, a aprovação de bolsas para os professores da rede estadual; fato extremamente relevante, entretanto, a ampla maioria dos professores não teve seu direito de estudo garantido; (e) Ausência de Plano Estratégico: O Fórum Estadual Permanente de apoio à Formação Docente da Bahia não conseguiu elaborar e revisar o Plano Estratégico de Formação Docente. Na ausência de um Planejamento Estratégico consistente, referenciado em um adequado diagnóstico da realidade educacional baiana, com base nas demandas e necessidades reais, muitas ofertas foram feitas de forma aleatória, sem o devido conhecimento das reais demandas por formação. Limitou-se a atender, a curto prazo, a demanda de formação de professores, sem o necessário subsídio de um plano estruturado de médio e longo prazo; (f) Pouca capilaridade: O Fórum, de modo geral, tem apresentado pouca capilaridade na articulação com as demais esferas envolvidas no processo de formação de professores, dentre elas: os municípios, a União, distrito federal e Estado, as instituições formadoras e os professores da rede; (g) Burocrática: Alguns

entrevistados denunciaram que a burocracia emperrou, limitou e dificultou o atendimento das atribuições que lhes foram definidas pelo próprio Decreto; (h) Pontual: No sentido de desenvolverem ações focalizadas, imediatas às demandas do cotidiano e não globais, com visão de médio e longo prazo.

d) **Quarto Argumento:** A partir dos dados apresentados nas atas do FORPROF (2010-2016) e pelas produções dos autores (NETO, 2018), (MORORÓ; SILVA, 2013, 2015, 2017), (MORORÓ; COUTO, 2015), (SILVA, 2015), (MACHADO, 2014) é possível afirmar que as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, em relação à formação inicial em exercício no PARFOR, foram marcadas pelos seguintes elementos:

- A ampliação da oferta de cursos na modalidade presencial acabou sobrecarregando os professores das IPES, o que tornou difícil conseguir professores com carga horária disponível para lecionar nas turmas do PARFOR;
- A carência de docentes formadores permitiu a subcontratação de professores bolsistas sem qualquer vínculo com as IPES e sem experiência com a formação de professores em nível superior, produzindo uma relação mercadológica;
- Para as IPES, que receberam verbas do governo federal, estas nem sempre foram suficientes, o que acarretou dificuldades em relação à estrutura física de suas instalações, bem como carência de equipamentos, materiais didáticos e até mesmo salas de aulas;
- As Universidades não levaram em consideração o perfil e peculiaridades dos professores-cursistas do PARFOR, não consideraram o contexto específico que esse tipo de formação exige;
- Ausência ou indefinição de um Projeto Institucional de formação de professores construído no interior das IPES e, também, no Regime de Colaboração entre os entes Federados;

- As IPES têm sido conduzidas a meras executoras de políticas, em detrimento de sua condição de agente teórico, científico e crítico da realidade;
- A ausência de diálogo entre as IPES e os gestores municipais sobre o melhor modelo ou formato de oferta dos cursos tem sido prejudicial para os professores-cursistas pois muitos não conseguiram se adequar aos formatos sugeridos;
- O PARFOR produziu, no interior das IPES, uma dualidade no modelo de formação oferecida aos estudantes, instituindo uma espécie de “formação paralela”: de um lado os cursos de licenciatura regulares que funcionam de acordo ao calendário oficial da instituição, oferecendo a possibilidade dos estudantes participarem de grupos de pesquisa, monitorias de ensino, projetos de extensão, projetos de iniciação científica, eventos acadêmicos e estudantis, portanto, uma formação melhor estruturada, e, no polo oposto, os cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR, que funcionam em calendários específicos, geralmente nos períodos de férias ou recesso acadêmico, o que acarreta a não disponibilização de todos os serviços e utilização das dependências administrativas das IPES.
- Os currículos são reduzidos, a formação geralmente se dá em menos tempo e de forma aligeirada, limita-se ao ensino da sala de aula, com jornadas diárias intensivas e em algumas situações os docentes dos cursos são subcontratados para o ensino, conseqüentemente uma formação teórica fragilizada e sem estímulo à formação do docente como pesquisador;
- As instituições públicas de ensino superior têm ofertado turmas sem o devido diagnóstico das demandas de formação, sem planejamento, sem acompanhamento e sem uma avaliação sistemática dos resultados da formação oferecida, conduzindo uma situação de improvisação.

- e) **Quinto Argumento:** A baixa matrícula e elevada desistência dos cursistas do PARFOR foram os efeitos mais visíveis da política de massificação e titulação da formação de professores no Brasil.
- f) **Sexto Argumento:** A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério instituída pelo decreto nº 6.755/2009 esteve subordinada às organizações multilaterais (NETO, 2018), (BRZEZINSKI; FERREIRA, 2020).

Após a exposição dos argumentos de sustentação da tese, ressalta-se que toda verdade científica é provisória, portanto, as conclusões a que chegamos nesta investigação, situam-se no campo da provisoriedade e, por isso mesmo, nunca tivemos a pretensão de fechar o debate, mas, ao contrário, pretendíamos contribuir com outros tantos estudos sobre a política de formação de professores, e, quem sabe, talvez possibilitar a abertura de novos caminhos de estudo e investigação.

Por fim, retomando aqui os ensinamentos que Marx e Engels (1980; 2000) nos deixaram sobre o caráter de classe das instituições capitalistas, sobretudo o Estado burguês, que em uma sociedade, cindida por interesses antagônicos, não tem uma identidade com o público ou bem comum, não paira acima das classes sociais e muito menos não atua em benefício de todos os cidadãos, como rege formalmente a constituição “cidadã” de 1988.

O Estado pertence à classe mais forte e poderosa, a classe dominante, detentora do poder econômico e político, que sempre adquire novos meios para perpetuar a exploração e dominação dos trabalhadores.

As políticas públicas educacionais em um país como o Brasil, marcado historicamente por um passado escravocrata, por profundas desigualdades sociais e economia neoliberal, são partes da própria constituição do Estado, e não são neutras, muito menos desvinculadas das questões econômicas, políticas e ideológicas. Elas resultam-se das disputas de interesses político-econômicos que, na correlação de forças, tem favorecido historicamente a lógica de acumulação do capital, o polo privado-mercantil, em detrimento da dimensão pública, social, que atenda o conjunto da classe trabalhadora.

Neste sentido, as políticas de acesso à educação superior se mantêm, de um lado, como de elite e de alta qualificação para poucos, e, de outro lado, massificadas e de baixa qualificação para muitos, como o PARFOR, pondo em xeque a pretendida democratização e suposta qualificação oferecida aos professores.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de F. B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do PARFOR. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 269-284, 2012.

ADUSB. **Rui Costa inicia privatização da educação básica na Bahia**. Disponível em: <https://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=10093&pslug=#.YA8rfOhKjIX>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALVES, Regina Menezes. **O curso de pedagogia pelo PARFOR no contexto da política nacional de formação de professores**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

ATHAIS, Gabriela. **Para Dirceu, deve haver "revolução" na universidade pública**. Folha de São Paulo, SP, publicado dia 05 dez. 2003.

BAHIA. **Decreto nº 8.523, 14 de maio de 2003**. Programa de Formação de Professores da Bahia. Diário Oficial da Bahia, 2003.

BAHIA. **Diário Oficial da Bahia**, 02 jan. 2007.

BAHIA. **Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia (FORPROF)**. Atas das reuniões de 2010 a 2016.

BAHIA. FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (FEE). **A Educação no Estado da Bahia Frente às Metas do Plano Estadual de Educação e do Plano Nacional de Educação, tendo como referência histórica os anos de 2016, 2017 e 2018**. (2020).

BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação, Salvador, BA.

BAHIA. **Planejamento estratégico da formação inicial de professores**. Governo do Estado da Bahia. SEC/IAT. Salvador, Bahia. 2008.

BAHIA. **Relatório anual de atividades do Instituto Anísio Teixeira**. Governo do Estado da Bahia. SEC/IAT. Salvador, Bahia. 2007 a 2010.

BAHIA. **Relatório de Resultados do Instituto Anísio Teixeira**. Governo do Estado da Bahia. SEC/IAT. Salvador, Bahia. 2012.

BAHIA. **Relatório de Resultados do Instituto Anísio Teixeira**. Governo do Estado da Bahia. SEC/IAT. Salvador, Bahia. 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C.: 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: 1996.

BAPTISTA, J. M. P. **O mito do planejamento na Bahia:** Padrão de intervenção governamental no campo social (2000-2014). 2017. 165f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BASCONI, T. C.F; COSTA, A. C. **O Prouni e o projeto capitalista de sociedade:** Educação da miséria e proletarização dos professores. Curitiba: Appris, 2018.

BOAS, MARIA CRISTINA X. R. V. **Política para a formação docente:** uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, 2017.

BOAVENTURA, E. B. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia-1968-1991. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v 14, n 24, p. 31-40, jul./dez., 2005.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v 18, nº 52, p. 125-138, jun. 2003.

BRASIL. BRASIL. **Lei Ordinária nº 11.502, de 11 de julho de 2007c.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Exposição de motivos:** Anteprojeto de lei da Reforma da Educação Superior. Brasília: casa civil, 2005b.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5 800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007b.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes. Brasília/DF, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, nº 203/205, p. 85-120, jan./ dez. 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005a.** Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. MEC/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2017.

BRASIL. MEC/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. EDITAL N.º 01/2003. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF/MEC, 2003c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/edital_seif.pdf Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio:** Propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003b.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.179, de 6 de maio de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 maio 2004,

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.** Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Toda criança aprendendo.** Brasília, jun. 2003a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009.** Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, 2009b.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília/DF, 2009c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL.MEC/INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2018

BRASIL.MEC/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2007

BRASIL.MEC/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil:** para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Observatório da formação e valorização docente: Configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente do Magistério.** Relatório Técnico Final. 2012.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: Contradições vs. conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

BRZEZINSKI, I. Trajetória Do Movimento Para As Reformulações Curriculares Dos Cursos De Formação De Profissionais Da Educação: Do Comitê (1980) À ANFOPE (1992). *In: Espaço Aberto: Tendências na Formação de Professores*, Brasília, ano XII, nº 54, abril/junho, 1992.

BRZEZINSKI, I; FERREIRA, A. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-18, 2020.

CABRAL, I. O Plano de Formação Inicial do Magistério da Educação Básica na Bahia: Uma articulação inovadora do Instituto Anísio Teixeira (IAT) com o Ministério da Educação-MEC (2007-2011) *In: FILHO, Penildon (org.). Formação dos Profissionais da Educação, Experimentação e Inovação em tempos de transição nas Políticas Públicas.* Jundiaí-SP, 2018.

CALDERÓN, A.I.; TRAINA-CHACON, J.M. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, nº 17, vol.VI, p. 78-100, 2015.

CAPES. **Relatório de Gestão DEB 2009-2014.** Brasília: Diretorias de Formação de Professores da Educação Básica, 2015.

CAPES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2009.** Brasília: MEC, 2010.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação:** o que os planejadores devem saber. UNESCO, 2002.

CASAGRANDE, Ieda M.K; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **Educação Temática Digital**, v 16, n 3, p. 494-512, set./dez 2014.

COELHO, E. **Uma esquerda para o Capital** - Crise do Marxismo e Mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998). 2005, 549f. Tese (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

COGGIOLA, O. 10 anos de governo do PT: Frente Popular *In: Dossiê Questões Conjunturais: 10 anos de governo do PT*. Marxismo, 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/O-Coggiola.pdf>. Acesso: 08 jan. 2020.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Associação dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ). **PNE 2011-2020: notas críticas**. Rio de Janeiro: ADURFJ, 2014.

CONARCFE. **Encontro realizado em Belo Horizonte entre 21 e 25/11/83. Documento Final**. Conhecido como "Documento de Belo Horizonte", Belo Horizonte, 1983.

CRUZ, D. **Reforma Universitária do governo Lula: Privatização das universidades públicas e benefícios aos tubarões do ensino privado**. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/reforma-universitaria-do-governo-lula-privatizacao-das-universidades-publicas-e-beneficios-aos-tubaroes-do-ensino-privado/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui. São Paulo, Ahead of print, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DECKER, A. I. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2004)**. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; ZEICHNER, Kenneth (Org.). **Formação de Professores S/A: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica do mundo**. Editora Autentica, Belo Horizonte, 2019.

EDUCAR. Uma Escola de Todos Nós. **Revista da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC)**, ano 1, nº 1, maio de 2008.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação básica e a construção de uma cidadania. *In: NEVES, L. (org.). A nova pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. **A economia política no governo Lula**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2007.

FILHO, A. S.; MORAIS, L. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **O pau vai comer?** Publicado dia 02 fev. 2004.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. A. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, nº 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v 23, n 80, p. 136-167, setembro/2002.

FREITAS, H.C.L. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, nº 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 20 jan. 2021.

GARCIA, C. **Partido dos Trabalhadores: da ruptura com a lógica da diferença à sustentação da ordem**. 2008. 197f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

GARCIA, M.; VOSS, D. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v 39, n 2, 2014.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S; ANDRÉ, R, M, E, D. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, DF, 2011.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e futuro da social-democracia**, Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, M. dos S. **Educação Física na educação infantil: Um estudo sobre a formação de professores em Educação Física**. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HADDAD, F. Segundo Fernando Haddad, a formação docente é prioridade para o Ministério. Entrevista concedida à Denise Pellegrini, Gabriel Pillar Grossi, **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 216, 01 out. 2008.

HADDAD, F. **Uma visão sistêmica da educação**. Folha de São Paulo, SP, publicado dia 25 set. 2005.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: História e implicações**. 5 ed. São Paulo, Loyola, 2014.

INEP. Ministério da Educação. **Estatística dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC, 2003d.

INEP. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC, 2009.

LEHER, R. **A contrarreforma do ensino**. A universidade nas mãos do FM, 2004b.

LEHER, R. **Conjuntura, Lutas Sociais e Educação**. Mesa de abertura no I Encontro Nacional de Educação- ENE, 2014, Rio de Janeiro.

LEHER, R. Contrarreforma Universitária. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, nº 1, ano I, outubro de 2004a.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Programa Universidade para Todos: democratizar ou mercantilizar? **Le monde diplomatique Brasil**, São Paulo, Edições Digitais, 1. mar. 2013.

LESBAUPIN, I.; MINEIRO, A. **O desmonte da nação em Dados**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

LIMA, K. R. de S. **Contrarreforma na Educação Superior: De FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katal**, v 14, n 1, p. 86-94, jan. /jun. 2011.

LIMA, K.R.de S. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. *In*: A grande crise do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XIX, n 44, julho de 2009.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de profissionais da educação Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente: Crônica de uma morte anunciada. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v 40, 2019.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. B. **A política nacional de formação de professores da educação básica: A implementação do Parfor-presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2014.

MANDELI, A. S. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). 2014. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATOS, N. **A universidade aberta do Brasil na Bahia**: educação à distância e a formação de professores. 2014. 145f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n 118, p. 89-117, março/2003.

MAUÉS, O. C.; JUNIOR, W. P. M. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v 39, n 4, p. 1137-1152, out. /dez 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. Cadernos de Pesquisa, n 118, p. 89-117, março/2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; JUNIOR, Willian P. M. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v 39, n 4, p. 1137-1152, out. /dez 2014.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: O público e o privado em questão**. Campinas-São Paulo, Autores Associados, 2006.

MORORÓ, L. P. A formação de professores em serviço: O Parfor na Bahia. **Anais**, XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino –ENDIPE, 2012a.

MORORÓ, L. P. O PARFOR e a expansão da formação de professores: contexto e dificuldades da implantação do plano na Bahia. **Anais**, II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2012b.

MORORÓ, L. P.; COUTO, Maria E. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, v. 33, nº 1, p. 29-38, jan./jun. 2015.

MORORÓ, L. P.; SILVA, R. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. **Revista Práxis Educacional**. v. 11, nº 20, set./dez. 2015. p. 189-208.

MORORÓ, L. P.; SILVA, R. Contradições na articulação dos entes federados para implementação da política nacional de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v 12, n 1, p. 440-455, 2017.

MORORÓ, L. P.; SILVA, R. Os desafios da formação docente e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). *In*: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Cadernos ANPAE**. Recife: ANPAE, 2013. v. 17.

MORORÓ, L.; SANTOS, C. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR on line**, 2019, v. 19, Campinas, São Paulo.

NASCIMENTO, Denise S. **A expansão da educação superior e o trabalho docente – um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica da UFPA**. Dissertação mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação na UFPA, 2012.

NETO, ANIBAL. C. B. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**, 2018. 359f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, R. P. de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In:* CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Autêntica, 2000.

PEIXOTO, E. **Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - MTE.** IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. 2018.

PEIXOTO, E. **Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação.** MTE/FACED/UFBA – Grupo de Estudos e Pesquisas – Relatório Anual 2019.

PELLEGRINI, D.; GROSSI G. P. Segundo Fernando Haddad, a formação docente é prioridade para o Ministério, **Revista Nova Escola**, São Paulo, 1 out. 2018.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de Professores:** Debate e prática necessários a uma educação emancipada. Santa Catarina: Argos, 2010.

PEREIRA, M.; PEIXOTO, E. Formação de professores: Projetos em Conflito. *In:* **1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Educação.** Unioeste-Cascavel Paraná, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** São Paulo: Artmed, 1999.

PETERSEN, Aurea Tomatis. O papel dos Organismos Multilaterais na definição das Políticas Sociais brasileiras a partir dos anos noventa. *In:* EIDELWEIN, Karen; GUIMARAES, Gleny Terezinha Duro (Org.). **As Políticas Sociais Brasileiras e as organizações Internacionais.** Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

PETRAS, J. **Neoliberalismo:** América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: Editora da Furb, 1999.

PIBIC. Educação Física-UFBA. Aplicação do instrumento de coleta de dados da pesquisa ‘Condições de trabalho e formação dos professores’ que atuam no âmbito das escolas estaduais sediadas na região metropolitana de Salvador – jornada e infraestrutura para o trabalho pedagógico. **Relatório final** (2017).

PINTO, E. C. **Bloco no Poder e Governo Lula:** Grupos Hegemônicos, Política Econômica e Novo Eixo Sino-americano. 2010. 307p. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, 2010.

PITOMBO, João Pedro. **Com aval de gestão do PT, Bahia chega a 83 escolas militarizadas.** Folha de São Paulo, SP, publicado no dia 19 dez 2019.

PITOMBO, João Pedro. **Universidades Estaduais da BA enfrentam cortes sob PT.** Folha de São Paulo, SP, publicada no dia 10 mai. 2019.

POCHMANN, M. **Reestruturação Produtiva:** Perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ROTHEN, J. C., TAVARES, M. das G. M.; SANTANA, A. da C. M. O discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. **Revista Educação em Questão**, v. 51, nº 37, p. 251-273, 2015.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, maio 2007.

SAMPAIO, C. E. M. *et al.* Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 83, nº 203/205, p. 85-120, jan./ dez. 2002.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate**, Londrina, v 1, n 1, p. 110-116, junho, 2009.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE: Análise crítica da política do MEC**, campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCAFF, Elisângela A. da S. Formação de professores da educação básica: Avanços e desafios das políticas recentes, **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, nº 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & sociedade**, v 36, n 133, p. 867-889, dez., 2015.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, nº 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, nº 17, 2003

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.M; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: A política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002.

SILVA, R. **Contradições e possibilidades na articulação dos entes federados para implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no estado da Bahia**. 2015. 125f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOUSA, Itamar S. de. **Uma análise sobre a Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor/Uneb: Realidade, Tensões e Contradições**. Feira de Santana-Ba, 2014. Dissertação Mestrado, UEFS.

SOUZA, V. A. **O Plano de Metas Compromisso todos pela Educação: Desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente**. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNESCO. **Cúpula Mundial de Educação em Dakar**, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**, Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educ. Real**. v 39, n 2, p. 391-412, 2014.

APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – TLCE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO (PPGE)



TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - TLCE

Prezada (o) professora (o)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “*Formação de Professores de Educação Física na Bahia (2007-2018)*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível de doutorado da Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que pretende obter informações sobre a política de formação de professores elaborada durante os governos do Estado da Bahia, no período de 2007-2018.

Para tanto, estamos convidando você para participar de uma entrevista semiestruturada, cujo objetivo é compreender a atuação do ‘Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação de Professores (FORPROF-BA)’ no estado da Bahia e sua relação com o Ministério da Educação (MEC).

Cabe destacar que estamos atentos à Resolução CNS 196/96 ao destacar que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) Preservaremos o seu anonimato; b) O registro da entrevista será guardado em lugar seguro, durante a vigência da pesquisa, onde somente os pesquisadores terão acesso; c) Esse registro serão destruídos logo após o seu tratamento científico; d) As publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; e) As informações não serão utilizadas em prejuízo dos participante.

Apesar dessas medidas, caso venha a se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA.

Essa pesquisa será desenvolvida pelo Professor Itamar Silva de Sousa (Doutorando/FACED), sob a orientação da Prof.^a Dra. Elza Peixoto (UFBA) e Prof.^a Dra. Maria de Fátima (TUIUTI) que estarão à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma, presencialmente ou através do e-mail: elza.peixoto@ufba.br; maria.pereira@utp.br; itamacorpus@yahoo.com.br

Ciente da natureza desta pesquisa e dos seus objetivos, autorizo a minha participação voluntária. Este termo será assinado por mim e pelo Doutorando responsável pela pesquisa.

Salvador,de de 2019.

Participante: _____

E-mail: _____

Assinatura do (a) participante Itamar Silva de Sousa – Matrícula 216 123-076.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA DIA 04/11/2019, NA FACED-UFBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO (PPGE)
 ORIENTADORAS: ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO E MARIA DE FÁTIMA
 RODRIGUES PEREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA DIA 04/11/2019, NA FACED-UFBA

(Professor do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e professor do curso de Pós-Graduação do mestrado em Educação da UEFS. Foi Conselheiro Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) entre abril de 2012 e abril de 2018. Entre 2016/2018 foi vice-presidente do Conselho Estadual de Educação. Participou durante o seu mandato da Comissão de Avaliação onde foi presidente por dois anos e da Câmara de Educação Superior.

Cenário da Formação de Professores de Educação Física na Bahia

Levando em consideração que:

- (a) “Art. 1.o O Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), órgão colegiado da estrutura da Secretaria da Educação do Estado e representativo da sociedade na gestão democrática do ensino, reestruturado pela Lei Estadual número 7.308, de 02/02/1998, tem por *finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado* no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, exercendo funções *normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle* de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia”. (Regimento do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Decreto nº 7 532, 19/02/1999)

<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Institucional.pdf>

- (b) O primeiro curso de Educação Física na Bahia surgiu na Universidade Católica de Salvador (UCSAL) em 1973, quinze anos depois surgiu o curso de Educação Física da UFBA em 1987. Na década de 90 as quatro universidades estaduais (UNEB, UESB, UESC, UEFS) cada uma implantou seu curso de Educação Física e houve um movimento de interiorização do ensino superior público. Entretanto, nesse mesmo período, as instituições privadas de ensino superior começaram a se expandir no Brasil e também na Bahia. Recentemente, identificamos através de levantamento no MEC que na Bahia existem 98 cursos de Educação Física, sendo que desses apenas 9 cursos são ofertados em 6 instituições públicas e todo o restante são ofertados nas instituições privadas.
- (c) “**12. Da Educação Superior**

Meta 12: Focalizar o crescimento gradativo da taxa líquida de matrícula na Educação Superior, a partir da vigência deste PEE - BA, de maneira que se atinja a taxa de 12 % (doze por cento) em relação à população estimada de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade no ano de 2025, contribuindo para equilibrar a meta nacional e, do mesmo modo, concentrar esforços para que a taxa bruta de matrícula se situe em torno de 30 % (trinta por cento) nesse mesmo ano.

Estratégias: 12 1) coordenar com *as IES públicas e privadas o propósito da expansão do acesso à Educação Superior*, tendo, no horizonte, o esforço progressivo para se proporcionar a elevação de ambas as taxas de matrícula, alinhada à expansão com o respeito à natureza institucional das IES, às respectivas

demandas de cada região onde estão inseridas e novos formatos de mecanismos de acesso ao Ensino Superior” (Plano Estadual de Educação da Bahia. Lei nº 13.559, 11/05/2016)

http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017/09/plano_pee.pdf

Perguntamos

1. Na sua avaliação, qual tem sido a política de Formação Inicial e Continuada dos Professores de Educação Física no estado da Bahia, levando em considerações os últimos governos estaduais? Quais aspectos você destacaria?
2. Levando em consideração que o Conselho Estadual de Educação tem por *finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado* no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e tem funções “*normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas*”: Como foi possível, no estado da Bahia, a abertura de inúmeros cursos privados de Educação Física? A câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação pauteou alguma discussão sobre esse assunto? Qual é a relação entre a expansão dos cursos de Educação Física pelas instituições privadas de ensino superior e o governo do Estado da Bahia?
3. Quais as instâncias dos órgãos do governo do estado regulam a expansão do ensino superior privado na Bahia? Ou elas não são reguladas por nenhuma instância? Quem autoriza
4. Como se dá a relação desse Conselho e o Governo do Estado da Bahia na tomada de decisões sobre a política educacional do estado? Há autonomia do conselho em relação às instâncias do governo?
5. O Conselho Estadual formulou, discutiu ou assessorou alguma política de formação inicial ou continuada de professores, próprias do governo estadual, que envolvessem todos os professores da rede pública (municipal e estadual)?
6. Na sua avaliação, a formação de professores pelas IES privadas tem a mesma finalidade, o mesmo sentido que a formação nas IES públicas?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 07/11/2019, NA FACED/UFBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO (PPGE)
 ORIENTADORAS: ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO E MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 07/11/2019, NA FACED/UFBA

(Possui graduação em Bacharelado em História Natural pela Universidade Federal da Bahia (1961), graduação em Licenciatura em História Natural pela Universidade Federal da Bahia (1960) e doutorado em Psychopédagogie És Sciences de L' Education - Universite de Grenoble I (Scientifique Et Medicale - Joseph Fourier) (1981). Foi Conselheira do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) e representou o referido conselho nas reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente na Bahia, entre 2010 e 2014).

Perguntamos

1. Na sua avaliação, qual tem sido a política de Formação Inicial e Continuada dos Professores de Educação Física no estado da Bahia, levando em considerações os últimos governos estaduais? Quais aspectos você destacaria? Houve programas, projetos, voltados para a formação desse profissional?
2. O Conselho Estadual formulou, discutiu ou assessorou alguma política de formação inicial ou continuada de professores, próprias do governo estadual, que envolvessem todos os professores da rede pública (municipal e estadual)?
3. Fale sobre o Plano Estadual de Formação de Professores do Estado da Bahia. O FORPROF conseguiu elaborar esses documentos? Qual a sua abrangência e princípios orientadores? Como poderia conseguir uma cópia?
4. Fale sobre o Planejamento estratégico de formação de professores do Estado da Bahia. O FORPROF conseguiu elaborar esses documentos? Qual a abrangência? Como poderia conseguir uma cópia?
5. Levando em consideração que o Conselho Estadual de Educação tem por *finalidade disciplinar as atividades do ensino público e privado* no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e tem funções “*normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas*”: Como foi possível, no estado da Bahia, a abertura de inúmeros cursos privados de Educação Física? A câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação pauteou alguma discussão sobre esse assunto? Qual é a relação entre a expansão dos cursos

de Educação Física pelas instituições privadas de ensino superior e o governo do Estado da Bahia?

6. Quais as instâncias dos órgãos do governo do estado regulam a expansão do ensino superior privado na Bahia? Ou elas não são reguladas por nenhuma instância? Quem autoriza
7. Como se dá a relação desse Conselho e o Governo do Estado da Bahia na tomada de decisões sobre a política educacional do estado? Há autonomia do conselho em relação às instâncias do governo?
8. Na sua avaliação, a formação de professores pelas IES privadas tem a mesma finalidade, o mesmo sentido que a formação nas IES públicas?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DIA 06/03/2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – (PPGE)
DOUTORANDO: ITAMAR SILVA DE SOUSA



ORIENTADORAS: ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO E MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DIA 06/03/2020

Graduada em Pedagogia pela UFBA, especialista em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná- IFPR e em Docência do Ensino Superior pela ABEC/Fundação Visconde de Cairu, mestra em Educação pela UFBA. É docente efetiva do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), *campus* Senhor do Bonfim. Atuou como Coordenadora de Formação dos Profissionais de Educação (CFP) no Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Secretária de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Atuou na coordenação e organização geral do Plano de Formação Inicial de Professores da Bahia (PARFOR-BA) e foi Assessora Técnica do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente da Bahia (FORPROF/BA).

Professora, durante muito tempo o Estado da Bahia foi governado pelo Carlismo, força política conservadora hegemônica pelo antigo Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Partido Democrata (DEM) e apresentava um dos piores índices educacionais do país. A vitória de Jacques Wagner, Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2006 trouxe grandes expectativas em relação às possíveis mudanças nos rumos do cenário educacional, político, econômico e social da Bahia. Diante disto lhe perguntamos:

Eixo: Estrutura da SEC/IAT para Formação de Professores na Bahia

1. Quanto tempo você atuou enquanto Coordenadora de Formação dos Profissionais de Educação (CFP) no Instituto Anísio Teixeira (IAT)? Também atuou na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)?
2. Quando a nova diretoria assumiu a gestão do IAT, como estava organizada e estruturada a SEC e IAT para atender à Formação Inicial e Continuada de Professores no Estado da Bahia?
3. Quais foram os principais problemas e desafios que a direção do IAT se deparou no campo da Formação de Professores quando assumiu a gestão e que direção traçou para enfrentar os problemas?
4. Que mudanças foram feitas na estrutura do IAT/SEC para atender à Formação de Professores no Estado da Bahia?

Eixo: Planejamento Estratégico de Formação de Professores da Bahia

No dia 11 de julho de 2008, foi montada uma comissão cujo objetivo foi elaborar o Planejamento Estratégico de Formação de Professores da Bahia. No dia 22 de agosto de 2008, em um prazo de apenas 40 dias, a comissão entregou à Capes/MEC o primeiro Planejamento Estratégico de formação de professores do Brasil.

Ressaltamos que na época ainda não havia o Decreto nº 6 755, de 29 de Janeiro de 2009 que instituiria a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, nem a portaria normativa n 09, de 30 de junho de 2009, que instituiria o Plano Nacional de formação dos professores da Educação Básica (PARFOR), e também não havia a portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009, que trata das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente- FORPROF.

5. Como ocorreu a dinâmica de operacionalização do Planejamento Estratégico junto aos 417 Municípios, Diretorias Regionais (Direc), IAT, e Universidades Estaduais e Federais?
6. O FORPROF-BA, foi instituído em 21 janeiro de 2010, portanto, dois anos depois da elaboração do primeiro Planejamento Estratégico. O Fórum, após ter sido constituído deu continuidade, atualizou o Planejamento Estratégico elaborado em 2008 ou elaborou um novo Planejamento Estratégico?

Eixo: Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FORPROF - BA

7. Quais foram às estratégias definidas pelo Fórum para a realização do diagnóstico e a identificação das necessidades de formação de professores na Bahia?
8. Quais estratégias o Fórum utilizou para acompanhar a execução do Planejamento Estratégico e como fez a sua revisão/avaliação?
9. Dentre os programas do Ministério da Educação (MEC), quais foram os assumidos pelo FORPROF e implementados na Bahia? Apenas o Parfor e UAB? O Parfor foi o principal programa?
10. Quais as principais ações que O FORPROF-Ba empreendeu no sentido de atender aos princípios e objetivos do Decreto nº 6 755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica?
11. Que ações foram implementadas para a garantia da permanência e qualidade dos profissionais da Educação Básica?
12. Qual relação o Fórum estabeleceu com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) Estaduais (UNEB, UESB, UESC, UEFS) e Federais (UFBA, UFRB, UNIVASF, IFT'S), e demais membros?

Eixo: Universidade Aberta do Brasil UAB na Bahia

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi a instituição que teve a maior previsão de oferta de vagas para formação de professores na Bahia, 21 140 vagas entre 2009 e 2011. Diante disso perguntamos:

13. Qual foi o apoio da Secretaria de Educação à Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) junto à SEC/IAT?
14. Como se deu a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Bahia?
15. Como foram constituídos os polos e quais os critérios orientadores para implantação dos polos nos municípios?
16. Quais eram as condições de funcionamento dos cursos?

Eixo: A política de formação de professores na Bahia

17. Qual foi a política de Formação de Professores do estado da Bahia, levando em considerações os últimos governos estaduais (2007-2010) e (2011-2018)? Como você os caracteriza?
18. Ao que você atribui o caráter de “Inovação” na educação e formação de professores na Bahia?
19. O Governo do Estado da Bahia elaborou uma política própria para formação de professores ou a opção foi aderir à política do governo federal? Qual a singularidade dessa Política de formação na Bahia? A Bahia se alinhou ao Governo Federal ou teve uma atuação singular, específica para o Estado?
20. Como se deu a discussão no FORPROF em torno do Plano Estadual de Formação de Professores da Bahia? O Grupo de Trabalho instituído pelo Fórum elaborou o referido documento? Quais os entraves?
21. Houve discussão sobre a possibilidade de uma Matriz Curricular Comum que servisse de subsídio para todos os cursos de licenciatura ou cada Instituição de Ensino Superior (IES) ficou responsável em elaborar os seus currículos?
22. Fale sobre o trabalho que o professor Miguel G. Arroyo realizou junto a IAT/SEC? Foi consultoria, cursos, seminários, palestras? Qual o período e quanto tempo durou essa ação? O que foi produzido como resultado desse trabalho?
23. Em que medida as disputas ideológicas, político-partidárias, limitações orçamentárias interferiram no desenvolvimento da política de formação de professores na Bahia?
24. Como a professora avalia as políticas, alcançaram os objetivos almejados pela equipe da Secretaria de Educação do Estado da Bahia? Que iniciativas destaca que apontam que houve avanços na formação de professores na Bahia?

Eixo: A Educação Física na política de formação de professores na Bahia

25. Qual foi a participação das entidades que compõe a Educação Física na Bahia (Colegiados e coordenadores de cursos de EF das IES, Grupos de Pesquisa, Conselho Regional de EF (CREF), Movimento Estudantil de EF, etc.) na construção dessa política?

26. Qual a sua compreensão sobre a expansão do setor privado na oferta de cursos de Educação Física na Bahia? Quais as explicações para essa expansão?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA-QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DIA 08/12/2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO (PPGE)
 DOUTORANDO: ITAMAR SOUSA
 ORIENTADORAS: ELZA PEIXOTO E MARIA DE FÁTIMA



ROTEIRO DE ENTREVISTA-QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DIA 08/12/2019

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e, Pós-doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991), foi secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002-2004), e, foi diretora da Faculdade de Educação da UFBA-FACED (Gestão 2008-2011). Atualmente é coordenadora Regional Nordeste da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, (Gestão 2008-2020). Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico).

Perguntamos

1. Professora, durante muito tempo o Estado da Bahia foi governado pelo Carlismo, força política conservadora hegemônica pelo antigo Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Partido Democrata (DEM) e apresentava um dos piores índices educacionais do país. A vitória de Jacques Wagner, Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 2006 trouxe grandes expectativas em relação às possíveis mudanças nos rumos do cenário educacional, político, econômico e social da Bahia. Na sua avaliação, como estava organizada a Formação de Professores no Estado da Bahia quando o PT assumiu o Governo? Por qual razão era assim? Quais foram os principais problemas com os quais o novo governo se deparou no campo da Formação de Professores quando assumiu a gestão e qual direção traçou para enfrentar estes problemas?
2. Como o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente-FORPROF e o Fórum Estadual de Educação -FEE atuaram para auxiliar o novo governo (PT) a superar os problemas encontrados?
3. A senhora é pesquisadora do campo da formação de professores e foi diretora da Faculdade de Educação da UFBA, FACED/UFBA entre 2008 a 2011. Esse período da sua gestão coincidiu com o Governo do Estado do Partido dos Trabalhadores (PT) na Bahia. Qual a relação que conseguiu estabelecer com a administração Estadual no processo de tratar uma política pública de formação de professores no Estado da Bahia? Qual era a relação da FACED/UFBA com as Universidades Estaduais da Bahia (UNEB, UESB,

UESC, UEFS) naquele período? Em quais aspectos a senhora entende que a política de formação de professores avançou, considerando uma possível contribuição decorrente da posição em que a senhora se encontrava naquela ocasião?

4. Hoje, qual é a política de Formação de Professores de Educação Física no estado da Bahia, levando em considerações os últimos governos estaduais? Quais iniciativas destaca que apontam para avanços na formação desse profissional na Bahia? Em especial, qual a sua compreensão sobre a expansão do setor privado na oferta de cursos de educação física na Bahia? Quais as explicações para essa expansão?
5. No último concurso público para o cargo de professor do magistério público do ensino fundamental e médio do estado da Bahia (SAEB/02/2017), o edital de convocação exigiu dos candidatos o registro no “conselho de classe ou órgão profissional competente”. Os aprovados para a área de EF tiveram que apresentar registro no CREF/CONFEF para poderem assumir suas atividades profissionais. O conselho tem conseguido exercer alguma ingerência junto ao governo do estado da Bahia com relação à formação de professores de educação física? Qual a sua avaliação sobre isso?
6. O que defende como política do Estado da Bahia para a formação de professores, o que há a fazer?
7. O que gostaria ainda apontar no sentido de contribuir com a pesquisa que ora se realiza?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA DIA 17/09/2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO (PPGE)
 ORIENTADORAS: ELZA PEIXOTO E MARIA DE FÁTIMA



ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA DIA 17/09/2019

(Professora aposentada da Unicamp, compõe o núcleo permanente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, foi representante da Secretaria de Educação Básica do MEC na Coordenação-Geral de Formação de Professores (2010-2011), foi responsável pelos Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e participou das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à formação docente-FORPROF na Bahia entre 2010 e 2011).

EIXO 1. Apresentação do entrevistado

1. Inicialmente, gostaria que a senhora se apresentasse, resgatando a sua trajetória na luta pela educação pública e pela formação crítica de professores no Brasil.

EIXO 2. Política de formação de professores nos governos do PT

2. Nas suas produções, há uma nítida denúncia e crítica ao caráter *emergencial e conjuntural* que historicamente, diferentes governos, tem assumido no enfrentamento dos graves problemas educacionais e na formação de professores. Qual conjuntura política, permearam os governos dos presidentiáveis Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2010-2016), possibilitou a elaboração da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, através do decreto n 6 755, de 29 de janeiro de 2009? Quais interesses e projetos estavam em disputa entre o empresariado, movimento dos educadores e o governo?
3. Como a Sra. avalia a ‘Política Nacional de Formação de Professores’ gestada pelo governo federal, nos mandatos presidenciais de Lula e Dilma Rousseff no enfrentamento de questões vitais tais como: (a) Condições de formação dos professores; (b) condições de trabalho dos professores; (c) questão salarial; (d) lógica de avaliação dos professores; Quais avanços, rupturas e continuidade destacaria?
4. Quais foram os princípios, referências orientadoras e abrangência dessa política de formação docente?

5. Em seus textos, você aponta que a política de formação de professores tem sido postergada: a que você se refere? Em alguma conjuntura e ou governo se deu o não postergamento?
6. Há entendimento que a Resolução N. 2 de 2015, de algum modo atendeu propostas da Anfope para a formação de professores, tem acordo com esta tese? Pode esclarecer porquê?

EIXO 3. Fórum de Apoio Permanente Formação de Professores-FORPROF

7. Comente sobre os principais desafios, problemas e dificuldades enfrentados pelos Fóruns Estaduais Permanente de apoio à formação docente (FORPROF'S) em relação à elaboração do Planejamento Estratégico de Formação de Professores no Brasil.
8. O que você destacaria como relevante no FORPROF-BA, no período que você acompanhou como representante do MEC?

APÊNDICE G - ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/10/2019, FACED/UFBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA



FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO (PPGE)

DOUTORANDO: ITAMAR SILVA DE SOUSA

ORIENTAÇÃO: PROFESSORAS DRA. ELZA PEIXOTO E DRA. MARIA DE FÁTIMA.

ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/10/2019, FACED/UFBA

(Professor da UFBA, exerceu entre 2007 a 2011 o cargo de diretor geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), onde realizou funções de gestão e pesquisa, encarregada da formação dos professores de todo o Estado e da experimentação estratégica em Educação, foi vice-presidente do FORPROF-BA entre 2010 e 2011).

Perguntamos

1. Como o Sr. Avalia a ‘política nacional de formação de professores’ gestada pelo governo federal, nos mandatos presidenciais de Lula e Dilma Rousseff?
2. Qual foi o diagnóstico realizado pelo Fórum Estadual Permanente de apoio à formação docente (FORPROF) em relação à formação de professores na Bahia?
3. Comente sobre os principais desafios, problemas e dificuldades enfrentados pelo Fórum Estadual Permanente de apoio à formação docente (FORPROF) em relação ao atendimento da necessidade de formação de professores na Bahia.
4. Na sua avaliação, houve de fato a elaboração e implementação de uma política de formação (inicial e continuada) de professores, próprias dos governos do estado da Bahia?
5. O FORPROF, elaborou o Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado da Bahia? Quais os princípios orientadores e qual a sua abrangência?
6. Que relevância as Universidades Estaduais Baianas (UEBAS) cumpriram nesse processo?
7. Em relação a particularidade da formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, identificamos que houve uma enorme expansão da oferta desse curso nas instituições privadas, atualmente são 98 cursos. Na sua avaliação há que se deve essa expansão? Qual a relação do governo do estado e essas instituições?
8. Houve iniciativas, programas, projetos voltados para a formação desse profissional?

ANEXO A - A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – BAHIA (Versão: 11/01/2018)

IES	LICENCIATURA	BACHARELADO	PÚBLICA	PRIVADA
UFBA (Salvador)	X		X	
UNEB (Alagoinhas)	X		X	
UNEB (Jacobina)	X		X	
UNEB (Guanambi)	X		X	
UNEB (Teixeira)	X		X	
UFRB (Amargosa)	X		X	
UESB (Jequié)	X		X	
UESC (Ilhéus-Itabuna)	X		X	
UEFS (Feira de Santana)	X		X	
UNIJORGE (Salvador)	X	X		X
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências (Salvador)		X		X
FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências (Feira de Santana)		X		X
FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências (Vitória da Conquista)		X		X
FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências (Itabuna)		X		X
FSBA (Salvador)	X	X		X
Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública (Salvador)		X		X
UCSAL (Salvador)	X	X		X
Fac. Maurício de Nassau (Lauro de Freitas)		X		X
Fac. Maurício de Nassau (Salvador – Mercês)		X		X
Fac. Maurício de Nassau (Salvador – Pituba)		X		X
UNIRB (Salvador)	X	X		X
UNIRB (Alagoinhas)	X			X
Estácio de Sá (Salvador)		X		X
UNIME (Salvador)	X			X
UNIME (Lauro de Freitas)	X	X		X
UNIME (Itabuna)		X		X
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci (Feira de Santana)	(EAD)			X
UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá (Salvador)	(EAD)			X
Centro Universitário Claretiano (Barreiras)	(EAD)			X
CLARETIANO (Feira de Santana)	(EAD)			X
CLARETIANO (Vitória da Conquista)	(EAD)			X
UNISULBAHIA – faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (Eunápolis)		X		X
Faculdade Maria Milza (Governador Mangabeira)	X	X		X
Faculdade Montenegro (Ibicaraí)	Licenciatura Plena	Licenciatura Plena		X
Faculdade Nobre (Feira de Santana)		X		X
Faculdade Pitágoras (Teixeira de Freitas)		X		X
Faculdade AGES (Paripiranga)	X	X		X
Faculdade São Francisco de Barreiras (Barreiras)	Licenciatura Plena	Bacharelado		X
Faculdade Sete de Setembro (Paulo Afonso)	X			X
Faculdade Zacarias de Góes (Valença)	X			X
Faculdade Guanambi				X
Universidade Salvador (UNIFACS)		X		X
Universidade Cidade de São Paulo /Cruzeiro do Sul Virtual (Salvador – Piedade)	X (EAD)			X
Universidade Cidade de São Paulo /Cruzeiro do Sul Virtual (Salvador – Brotas)	X (EAD)			X
Universidade Cidade de São Paulo /Cruzeiro do Sul Virtual (Salvador – Jardim das Margaridas)	X (EAD)			X
Universidade Cidade de São Paulo /Cruzeiro do Sul Virtual (Lauro de Freitas)	X (EAD)			X
Universidade de Brasília (Piritiba)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Alagoinhas)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Baixa Grande)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Bom Jesus da Lapa)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Boquira)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Brotas de Macaúbas)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Brumado)	X (EAD)			X

IES	LICENCIATURA	BACHARELADO	PÚBLICA	PRIVADA
Universidade do Norte do Paraná (Campo Formoso)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Cocos)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Cruz das Almas)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Encruzilhada)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Esplanada)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Euclides da Cunha)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Eunápolis)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Feira de Santana)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Formosa do Rio Preto)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Guanambi)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Ibotirama)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Ilhéus)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Ipirá)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Itamarajú)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Itapetinga)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Jacaraci)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Jacobina)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Jaguarari)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Jequié)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (João Dourado)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Juazeiro)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Lauro de Freitas)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Livramento de Nossa Senhora)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Luís Eduardo Magalhães)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Macaúbas)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Miguel Calmon)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Morro do Chapéu)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Paulo Afonso)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Poçoões)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Remanso)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Salvador)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Salvador)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Salvador)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Santaluz)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (São Felix do Coribe)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Seabra)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Senhor do Bonfim)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Serrinha)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Simões Filho)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Teixeira de Freitas)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Tucano)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Utinga)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Vitória da Conquista)	X (EAD)			X
Universidade do Norte do Paraná (Xique-Xique)	X (EAD)			X

Nota: Total de cursos de Educação Física na Bahia: 97; Total de curso de E.F em (IES) públicas: 9; Total de curso de E.F em (IES) privadas: 88; Total de curso de E.F EaD Privado: 60; Total de curso de E.F Privado-presencial: 28.

Fonte: <http://emec.mec.gov.br> Acesso em: 05 jun. 2017. Fornecido ao pesquisador pelo grupo Lepel-Faced-Ufba.