ENTRE A COOPERAÇÃO FEDERATIVA E A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA NOVA (DES)ORDEM GLOBAL

Lucas dos Santos Porto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0496-554X
Endereço eletrônico: lucasportobrumado@hotmail.com

Leila Pio Mororó
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9074-5257
Endereço eletrônico: lpmororo@yahoo.com.br

Mácio Nunes Machado
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1132-3388
Endereço eletrônico: martiusba@hotmail.com

Palavras-chave: formação de professores; Parfor; políticas públicas educacionais; regime de colaboração.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas têm colocado a formação de professores no centro dos debates sobre qualidade da educação, desenvolvimento social e democratização do ensino. No contexto da nova (des)ordem global, caracterizado pela intensificação dos processos de globalização econômica, pela redefinição do papel do Estado e pelo fortalecimento das racionalidades neoliberais, entre outros aspectos, as políticas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por princípios de eficiência, produtividade, performatividade e responsabilização, característicos do denominado modelo gerencial.

A disseminação desse modelo desloca a educação de sua condição de direito social para uma lógica orientada por resultados (Ball, 2014), passando os sistemas educativos a serem avaliados por indicadores globais de desempenho, recaindo sobre os profissionais da

educação, e de forma mais incisiva sobre os/as professores/as, a responsabilidade pelo alcance ou não dos resultados.

No Brasil, a formação de professores ganhou centralidade na política educacional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que estabeleceu a necessidade de formação superior para o exercício do magistério na Educação Básica.

Em 2009, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criada, através do Decreto Presidencial N.º 6.755, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009 a), a qual teve como um de seus mais significativos desdobramentos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O referido plano, como uma das estratégias da União de democratização do acesso ao ensino superior para professores da Educação Básica das redes públicas, especialmente aquelas situadas em regiões brasileiras historicamente excluídas das oportunidades educacionais, elevou a formação desses profissionais do magistério para o nível superior e/ou promovendo a adequação da formação à sua área de ensino.

Entretanto, conforme evidenciado por Porto (2023), o Parfor sofreu forte descontinuidade durante o período 2019-2022, mesmo diante da indicação pelas redes públicas municipais de demandas por formação docente, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Demanda essa questionada por alguns pesquisadores (Mororó; Cunha, [prelo]) que têm observado que a brecha proporcionada no Parfor para a formação de professores não concursados, aliada à constante mobilidade dos professores contratados nos sistemas municipais de ensino, tem sido a causa da constante demanda pela formação através do Parfor.

Partindo dessa problemática, este trabalho tem como objetivo analisar as contradições existentes entre cooperação federativa e a descontinuidade das políticas públicas de formação docente.

METODOLOGIA

A construção do texto tem como base uma revisão sistemática da literatura, destacando, nela, os resultados evidenciados pela pesquisa desenvolvida por um dos autores, a saber, "As potencialidades e os limites do Parfor na formação de professores da Educação

Básica: o caso do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado", defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB). Nessa dissertação, o autor organiza em seis as categorias empíricas evidenciadas pela pesquisa que realizou a fim de analisar as contradições existentes entre cooperação federativa e a descontinuidade das políticas públicas de formação docente, são elas: a infraestrutura, a gestão, os aspectos pedagógicos, o financiamento, os impactos formativos e as perspectivas futuras do programa. Nesse texto, destaca-se a última categoria como principal para a análise sobre cooperação federativa e continuidade da política de formação de professores como sendo uma atribuição da União. Contribuíram para essa análise autores como Ball (2014), Frigotto (2011) e Dourado (2007), que discutem avaliação de políticas públicas e as relações entre essas e o papel do Estado na articulação de políticas de formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que o Parfor constituiu uma das mais relevantes ações implementadas no Brasil após a LDB de 1996, de formação inicial de docentes das redes públicas de ensino. O programa é reconhecido pelos que dele participaram como sendo uma iniciativa de "valor incalculável" para a formação de professores, com a ampliação das oportunidades educacionais e a valorização profissional de docentes que, dificilmente, acessariam o ensino superior em condições regulares (Dourado, 2007).

A pesquisa de Porto (2023) evidenciou que a experiência desenvolvida no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XX, em Brumado – BA, demonstra a importância das universidades públicas na interiorização da formação docente. A pesquisa revelou também que, sendo o Parfor coordenado pela União, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Educação Básica, sua implementação esteve marcada por tensões inerentes ao federalismo educacional brasileiro. Embora o Parfor tenha sido concebido com base no regime de colaboração entre União, estados, distrito federal, municípios e instituições formadoras, a pesquisa identificou dificuldades relacionadas à articulação entre os entes federados envolvidos.

Para Dourado (2007), essas dificuldades são, em geral, inerentes ao federalismo brasileiro que apresenta profundas desigualdades institucionais que dificultam a materialização dos mecanismos efetivos de cooperação. A experiência analisada demonstra

que, mediante essas dificuldades, frequentemente, são as instituições formadoras (em sua maior parte universidades públicas) que precisam assumir responsabilidades que são de atribuição dos diferentes entes federados partícipes.

Apesar da redução observada nos índices nacionais de professores sem formação superior, os dados do Censo Escolar 2022 demonstram que ainda existem percentuais de docentes sem qualificação adequada, especialmente em contextos rurais e na Educação de Jovens e Adultos, o que levou o Parfor a assumir uma nova configuração a partir do ano de 2023, dando início à descontinuidade do formato anterior.

Embora as necessidades de formação permaneçam presentes, observa-se o enfraquecimento da política pública de formação docente quanto a alguns de seus princípios como, por exemplo, o de atrelar a formação à valorização docente através da realização de concursos públicos. É nesse ponto que as contribuições de Ball (2014) e Frigotto (2011) tornam-se particularmente elucidativas.

Ball (2014) argumenta que as reformas educacionais contemporâneas são fortemente influenciadas por uma racionalidade neoliberal baseada na performatividade e na gestão por resultados. Nessa lógica, políticas estruturantes tendem a perder espaço para iniciativas focalizadas e de curto prazo. Frigotto (2011), por sua vez, destaca que a mercantilização da educação e a retração das responsabilidades estatais constituem elementos centrais das transformações promovidas pelo neoliberalismo.

Assim, a trajetória do Parfor revela que a efetivação do direito à formação docente depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da permanência de compromissos políticos e institucionais capazes de assegurar continuidade às políticas públicas.

CONCLUSÕES

Como uma experiência considerada exitosa em relação ao papel articulador da União, especialmente em territórios historicamente marcados por desigualdades educacionais, o Parfor, porém, também evidencia as limitações do regime de colaboração brasileiro na execução das políticas públicas educacionais. Especificamente em relação à formação docente, quando as instituições públicas de ensino superior precisam ser incluídas no regime para que a política seja viabilizada, o que se percebe é que essas acabam assumindo atribuições que seriam dos entes federados em razão, muitas vezes, das alternâncias

governamentais e da incapacidade de diagnósticos mais precisos a respeito das diferentes redes municipais de ensino.

No contexto da nova (des)ordem global, marcado pela expansão das racionalidades neoliberais (Ball, 2014), defender a continuidade de uma política de formação de professores e, dentro dela, o desenvolvimento de ações coerentes, significa defender a educação pública como direito social e reafirmar o papel do Estado na promoção da justiça educacional.

A experiência do Parfor pode ser tomada como um exemplo para demonstrar que, sendo a valorização docente uma condição para se alcançar os resultados educacionais almejados, todos os elementos dessa valorização precisam compor uma sólida política pública, na qual estejam previstos financiamento adequado e os mecanismos efetivos de cooperação federativa.

Mais do que um conjunto de ações isoladas, a formação de professores para a educação pública deve ser compreendida como política de Estado, condição indispensável para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica... Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 9 jul. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORORÓ, Leila Pio; CUNHA, Ana Luiza Salgado. O Plano nacional de formação de professores da educação básica (parfor): editais capes e a situação nos municipios. **Revista Amazônida**. Amazonas, AM, [no prelo].

PORTO, Lucas dos Santos. **As potencialidades e os limites do Parfor na formação de professores da Educação Básica**: o caso do DCHT/UNEB/*Campus* XX – Brumado, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade). Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2023.