

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR NA VISÃO DE ALUNOS-  
PROFESSORES E IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Belém/PA  
2016

**JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR NA VISÃO DE ALUNOS-PROFESSORES E  
IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Albêne Lis Monteiro.

Belém/PA  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**

**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Oliveira, Jakson José Gomes de

Formação docente no PARFOR na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas /Jakson José Gomes de Oliveira, orientação de Albêne Lis Monteiro, 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Prática docente. 4. PARFOR  
5. Políticas de formação de Professores. I. Monteiro, Albêne Lis (orient.). II. Título.

CDD. 22º ed. 371.12

---

**JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR NA VISÃO DE ALUNOS-  
PROFESSORES E IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas pedagógicas.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Albêne Lis Monteiro.

Data de aprovação: 05 / 09 /2016

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_ - Orientadora  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro  
Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivany Pinto Nascimento  
Doutora em Educação pela PUC/SP  
Universidade Federal do Pará/UFGPA/ICED

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucélia de Moraes Braga Bassalo  
Doutora em Educação pela UNB  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de França  
Doutora em Educação pela Unicamp  
Universidade do Estado do Pará

À minha avó, madrinha, amiga, pessoa simples de um conhecimento popular sem igual, que com suas palavras simples tinha resposta para todos os problemas, Maria Nadir Barreto da Fonseca (in memoriam).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o dom da vida e possibilitar que eu renovasse minha fé, ao acreditar que esse momento seria possível, fazendo com que me mantivesse são diante das dificuldades e dos anseios ao construir essa dissertação.

A minha esposa e companheira, Ana Lúcia Almeida de Oliveira, que não mediu esforços, amor e dedicação em me dar apoio e motivação para concluir esta dissertação.

Aos meus filhos: Joaquim José Almeida de Oliveira – Com quem tinha que dividir a escrita e brincadeiras com uma criança de 2 – 3 anos, Jayana Almeida de Oliveira e Raissa Almeida da Silva pela compreensão e ajuda em todos os momentos.

Aos meus pais, José Amadeu Gomes de Oliveira e Leonor Cunha de Oliveira pela formação moral e ética.

A minha orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro por aceitar o desafio de orientar esta dissertação e compartilhar conhecimentos, com contribuições relevantes ao texto.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UEPA pelas valorosas contribuições, principalmente àqueles que estiveram diretamente ligados às disciplinas cursadas: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria do Perpétuo Socorro França, Maria das Graças da Silva, Martha Genú Soares Aragão, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso, Albêne Lis Monteiro e Emmanuel Ribeiro Cunha.

Aos avaliadores da banca de defesa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivany Pinto Nascimento, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucélia de Moraes Braga Bassalo, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de França pelas contribuições a este estudo.

Aos amigos e amigas do GEDEC-CC (Grupo de Estudos Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade) da Universidade Federal do Pará pelo apoio e incentivo, principalmente aos professores: Dr. Paulo Lucas da Silva e Me. Ivana de Oliveira Gomes da Silva.

Ao professor Dr. Lindomal dos Santos Ferreira pelo incentivo, e acreditar que este estudo poderia ser desenvolvido em uma Universidade Pública.

Aos meus amigos e amigas da 10<sup>a</sup> turma do mestrado da UEPA, não cito os nomes para não ser injusto com aqueles que tanto contribuíram para minha aquisição de conhecimento.

A SEDUC pela liberação para cursar este Mestrado em Educação tanto almejado pelos educadores paraenses.

Aos amigos, Michel Cleiton do Carmo Silva e Andreany dos Santos Silva pelo apoio aos estudos.

Aos professores da Escola Estadual de ensino Médio Ducilla Almeida do Nascimento em Altamira – Pará pelo apoio em incentivo, os quais eu agradeço em nome do Diretor Edir Silva de Sousa.

Aos amigos que me receberam em Belém de braços abertos: Rose Alves, Dimas Freitas, Erasmo Daniel e Professor Raimundo Oliveira.

Aos meus irmãos paraenses: Angélica Galiana Gomes de Oliveira, Charles Wanderson Gomes de Oliveira, Marcia Liliane Gomes de Oliveira (in memoriam) e José Amadeu de Oliveira Filho. Aos meus irmãos cearenses: Maria Regildete, Maria Regilvânia, Maria Regia e José Reginaldo Souza Chagas.

Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente descansará.

Direi do Senhor: Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e nele confiarei.

Porque ele te livrará do laço do passarinho, e da peste perniciosa.

Ele te cobrirá com as suas penas, e debaixo das suas asas te confiarás; a sua verdade será o teu escudo e broquel.

Não terás medo do terror de noite nem da seta que voa de dia. Nem da peste que anda na escuridão, nem da mortandade que assola ao meio-dia.

Mil cairão ao teu lado, e dez mil à tua direita, mas não chegará a ti.

Somente com os teus olhos contemplarás, e verás a recompensa dos ímpios.

Salmos 91: 1- 8

## RESUMO

Neste texto evidenciamos os resultados de uma pesquisa que tem como problema: Como os alunos-professores do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus de Altamira, percebem a sua formação em termos de saberes e a sua prática pedagógica construídas/reconstruídas como participantes do PARFOR? Portanto, o objeto de estudo é a formação de professores por meio do PARFOR. O objetivo geral: analisar a percepção dos alunos-professores do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus Altamira sobre a sua formação em termos de saberes/conhecimentos e a sua prática pedagógica construídas/reconstruídas como alunos do PARFOR. Objetivos específicos: a) Analisar o PARFOR como uma política pública de formação de professores; b) Refletir sobre a percepção dos alunos-professores quanto ao curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA Campus de Altamira. Quanto à metodologia, é de abordagem hermenêutica, com orientação Dialética. Utilizamos como instrumentos para a produção de informações, o questionário, com questões abertas e fechadas, e a entrevista semiestruturada. Quanto ao método de análise das informações geradas, tem por base a hermenêutica-dialética de Minayo (2014). Os autores que embasam este trabalho temos a registrar: Freire (2002); Tardif (2014); Romanowski (2010); Cunha (2007), dentre outros. Alguns resultados da investigação podem-se registrar: o Estado do Pará apresenta o maior número de turmas ofertadas pelo PARFOR, a UFPA é a IESP que mais ofertou curso e a que possui o maior número de alunos-professores do PARFOR em Altamira. Quanto aos aspectos que mais influenciaram os alunos-professores, durante o curso, registram-se o estudo das teorias da educação, seguido do desenvolvimento das práxis e dos saberes da experiência. Quanto ao impacto da formação ofertada pelo PARFOR, na práxis dos participantes do Curso, em termos de saberes necessários à docência ressaltamos os saberes pedagógicos, os saberes específicos e os saberes da experiência. Podemos Concluir que o PARFOR apresenta deficiências em sua execução, mas elevou o número de professores formados em nível superior na Região e contribuiu para aprimorar a atividade docente na sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de Professores. Prática docente. PARFOR. Políticas de Formação.

## ABSTRACT

This text we evident the results of a survey that has the problem: As students - teachers of Course Pedagogy UFPA, Campus Altamira, realize their training in terms of knowledge and their pedagogic practice built / rebuilt as participants students the PARFOR? Therefore, the object of study is the training of teachers through PARFOR. The general objective: analyze the perception of students / teachers of the course of Pedagogy at UFPA, Campus Altamira on their training in terms of knowledge / knowledge and their practice built / rebuilt as students PARFOR. Specific objectives: a) Analyze the PARFOR as a public policy of teacher training; b) Reflect on the perception of students / teachers as the PARFOR the Pedagogy course of UFPA Campus Altamira. As for the methodology, is hermeneutic approach, with Dialectic orientation. We used as instruments for the production of information, by the questionnaire, with open and closed questions, the interview semi structured. As for the method of analysis of the information generated, it is based on the hermeneutic-dialectic Minayo (2014). The authors that support this work have to register: Freire (2002); Tardif (2014); Romanowski (2010); Cunha (2007), among others. Some research results can be register: the state of Pará present has the highest number of classes offered by PARFOR, the UFPA end IESP that more has offered course and which has the largest number of students / teachers in Altamira PARFOR. As for the aspects that influenced the students - teachers, during the course register the study of educational theories, followed by the development of practice and of experience knowledge. As for the impact of the training offered by PARFOR the practice of the participants of the course in terms of knowledge necessary for teaching is to emphasize the pedagogic knowledge, the specific knowledge and experience knowledge. We can conclude that PARFOR presents deficiencies in its implementation, but increased the number of trained teachers in higher education in the region and contributed to improving the teaching activity in the classroom.

**Keywords:** Education. Teacher training. Teaching practice. PARFOR. Formation policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério

GEDEC-CC – Grupo de Estudos Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

IESP – Instituições de Ensino Superior Pública

ISEPAM – Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert

IFPA – Instituto Federal e Tecnológico do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

MEC – Ministério da Educação

PA – Pano de aula

PD – Plano de disciplina

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PFPB – Política de Formação de Professores no Brasil

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Projeto pedagógico de curso

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

REUNI – Reestruturação e expansão das Universidades Federais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

URE – Unidade Regional de Educação

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Demonstrativo Curso Pedagogia UFPA/Altamira, número de turmas e matrículas	25
Figura 01: Lócus da pesquisa	29
Figura 02: Organograma do Campus Universitário de Altamira – UFPA	33
Quadro 02: Relações de teses de Doutorado com temáticas afins	35
Quadro 03: Relações de dissertação de Mestrado com temáticas afins	37
Figura 03: Construção dos saberes docentes	65
Gráfico 01: Distribuição de turmas por Unidade da Federação 2009-2013	72
Quadro 04: Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino	76
Gráfico 02: Número de matrículas das IESP	78
Gráfico 03: Número de evasão das IESP	78
Gráfico 04: Número de matrículas por curso da UFPA	80
Gráfico 05: Número de matrículas por curso do IFPA	81
Gráfico 06: Número de matrículas por curso da UEPA	82
Gráfico 07: Matrículas efetuadas por IESP em Maio de 2015 em relação aos cursos oferecidos	83
Quadro 05: Sexo dos participantes	84
Quadro 06: Idade dos participantes	85
Quadro 07: Tempo de Magistério	86
Quadro 08: Situação funcional	86
Quadro 09: Participantes com outro curso de graduação	87
Quadro 10: Número de Escolas que os alunos-professores trabalham	88
Quadro 11: Codificação dos alunos-professores entrevistados	89
Gráfico 08: Motivação para ingressar no curso	90
Gráfico 09: Alunos-professores Liberados para cursar o PARFOR	91
Gráfico 10: Dificuldades para frequentar as aulas	92
Gráfico 11: Pontos positivos quanto a política de Formação de Professores	93
Gráfico 12: Pontos negativos quanto a política de Formação de Professores	95
Gráfico 13: Participação em outros programas de formação continuada de	

professores	96
Gráfico 14: Percepção dos alunos-professores sobre o PARFOR da UFPA/Altamira	97
Gráfico 15: Avaliação do curso de Pedagogia da UFPA/Altamira	99
Gráfico 16: Resultados da Formação no PARFOR	101
Gráfico 17: Sugestões para a melhorias na oferta de cursos do PARFOR	103
Gráfico 18: Utilização dos conhecimentos/saberes adquiridos no curso	105
Gráfico 19: Dificuldades para efetivar a inscrição	107
Gráfico 20: Aspectos que influenciaram na formação durante o curso	115
Gráfico 21: Influências da formação na práxis em termos de saberes necessários a docência	126

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	16
<b>I PERCURSO METODOLÓGICO</b>	22
1.1 Caracterizações do locus de pesquisa: Campus Universitário da UFPA no Município de Altamira	28
<b>II ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)</b>	34
<b>III FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO PERMANENTE</b>	45
3.1 Formação de professores e profissionalização para a profissão docente: processo em construção e reconstrução	45
<b>IV A REALIDADE EDUCACIONAL DO PARFOR EM ALTAMIRA/PA</b>	68
<b>4.1 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)</b>	68
4.1.1 O PARFOR no estado do Pará	75
4.1.2 O PARFOR no município de Altamira – Pará	77
<b>V O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NA UFPA/ALTAMIRA</b>	89
5.1 Motivação e dificuldades presenciadas pelos alunos-professores no curso	89
5.2 Olhar dos alunos-professores no que se refere a política de formação de professor - PARFOR	92
5.3 Formação de alunos-professores no PARFOR: limites e possibilidades	106
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	129
<b>REFERÊNCIAS</b>	132
<b>APÊNDICES</b>	137
<b>ANEXOS</b>	142

## INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil ganha destaque com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN 9.394/96), em um cenário de incertezas, entre as quais podemos destacar: o baixo índice na qualidade da educação e as estruturas físicas abandonadas por décadas pelo poder público, principalmente no interior da Região Amazônica, no estado do Pará, onde os docentes buscam o avanço na qualidade social da educação e melhores condições de trabalho docente.

Nesse contexto, foram criados programas de formação de professores e fundos de natureza contábil, fomentados pelo Governo Federal Brasileiro. Dentre eles, destacamos para a Região da Transamazônica e Xingu o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo o primeiro um programa de formação de professores financiado no ano 2000 com recursos do FUNDEF<sup>1</sup>, ofertado por convênio firmado entre Prefeituras da Região e Universidades Públicas, e o segundo, pelo Governo Federal em regime de colaboração com Estados e Municípios.

No entanto, cabe esclarecer, a princípio, que abordaremos nesta dissertação o programa PARFOR no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário de Altamira.

Estudar este programa de formação, implica verificar a política de formação de professores na Região da Transamazônica e Xingu, a partir da percepção de alunos-professores<sup>2</sup> envolvidos no processo formativo do PARFOR.

Para construção de um trabalho coletivo, necessitamos que se defina o conceito de educação que contemple a formação de professores para atuar em um mundo globalizado e complexo como o atual em que vivemos.

Dessa forma, defendemos o conceito de educação como ato intencional e processo dinâmico de humanização, fundamentado em uma perspectiva dialética

---

1 - Cursos do FUNDEF foi um programa de Formação de Professores realizados no município de Altamira financiado com recursos do FUNDEF pela Secretaria de Educação em convênio com a UFPA, Campus de Altamira com início no ano 2000.

2 - Denominamos como alunos-professores os estudantes participantes do PARFOR.

crítica, que entende o homem em sua universalidade, nas dimensões biológicas, cognitivas, estéticas, como sujeito construído na materialidade da vida, em um processo histórico de transformação social (FREIRE, 2002).

Conforme a LDBEN 9.394/96 em seu Art. 2º, “educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação não pode esbarrar nesta simples finalidade, ser compreendida como modelagens dos sujeitos ou simplesmente transmissão de conhecimentos. A educação precisa proporcionar, conforme alerta Freire (2002, p. 38) para “uma forma de intervenção no mundo”, que busque a autonomia dos sujeitos que segundo Adorno (2006, p. 141), proporcione “a produção de uma consciência verdadeira<sup>3</sup>”.

Freire (2000, p. 67) também enfatiza que a educação é um processo social, político, ético, histórico, cultural e afirma: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Sendo a educação uma maneira de transformar a sociedade, é por meio da formação de professores autônomos que esse processo pode ser efetivado. Portanto, o conceito de educação que contempla este trabalho acadêmico assume a compreensão de Freire (2002), ou seja, uma educação humanizante, autônoma e transformadora.

Com a promulgação da LDBEN 9.394/96 que determina a formação ser realizada preferencialmente, em nível superior para o magistério, inicia-se uma “correria” por parte de professores considerados leigos, por não possuírem a formação docente segundo determina a legislação (em nível de graduação), porém esbarram em dificuldades como pontua Romanowski (2010, p. 12) “O pouco investimento na formação dos professores e a contínua desvalorização desses profissionais só fazem ampliar o quadro de dificuldades”.

Para melhor compreendermos nosso envolvimento com a temática formação de professores, passo a descrever minhas motivações para elabora deste estudo, a partir de minha formação no magistério.

No que se refere à formação docente, esclareço que em 1996 concluí<sup>4</sup> o Curso de Ensino Médio Magistério (ou Ensino Médio na Modalidade Normal) e

---

3 Consciência verdadeira para Adorno (2006) é a busca de um homem autônomo, emancipado e liberto de sua auto inculpável minoridade – ações que devem ser proporcionadas pela educação.

4 Durante a motivação utilizamos o verbo na primeira pessoa do singular por se tratar de minha experiência acadêmica e profissional na educação.

percebi que os três anos (1994 a 1996), dedicados a Formação de Professor de primeira à quarta série do Primeiro Grau acabava de ser suprimido pela reestruturação do sistema de ensino brasileiro, que passam a apresentar em dois níveis pela LDBEN 9.394/96 em seu Art. 21, “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, p. 5).

Conforme o excerto a seguir, observo a estruturação do ensino em seus níveis e modalidades, a saber:

No Brasil, a legislação define dois níveis de educação – educação básica e educação superior. Nesses níveis de ensino estão indicadas as modalidades de ensino – educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação tecnológica, educação inclusiva. E de nível superior – graduação, especialização, mestrado, doutorado, aperfeiçoamento, pós-doutorado (ROMANOWSKI, 2010, p. 12).

A formação em Ensino Médio Magistério passou a ser insuficiente para atuar na educação básica em suas diferentes modalidades, sendo permitido em regime de carência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Passei então a refletir sobre a necessidade de ampliar a minha formação em nível superior, ingressando em 1999 no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, no Campus de Altamira. Essa formação durante a realização do curso, aproximou-me da temática da formação de professores, despertando meu interesse por experiências inovadoras e tecnologias no processo de ensino aprendizagem, bem como por trabalhos e pesquisas vinculados a política educacional.

Em 2007, eu adentrei na educação superior como Professor Substituto de História da Educação na UFPA no município de Altamira, fato que me levou ao ingresso na pesquisa científica como integrante do GEDEC-CC – Grupo de Estudos Dialética, Educação e Cultura – Campo e Cidade, no primeiro momento com a temática educação do campo, por conseguinte, com a linha de pesquisa formação de professores.

A trajetória acadêmica me motivou a estudar a formação de professores, não desvinculando essa temática da política educacional. Ainda como professor na UFPA, desta vez como colaborador, da Disciplina Didática, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, tive contato com alunos-professores do Plano Nacional de

Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) nos seguintes municípios paraenses: Almeirim, Barcarena, Tailândia e Tucuruí. Como professor do PARFOR no IFPA, trabalhei nos municípios de Altamira e Uruará com Didática e Política Educacional.

Várias conversas informais com os alunos me fizeram refletir sobre esse curso, mas não poderia fechar esse preâmbulo sobre a formação, sem descortinar minha percepção<sup>5</sup> sobre o PARFOR. Eu necessitava realizar uma pesquisa científica que permitisse a participação dos sujeitos envolvidos no PARFOR, no sentido de manifestarem sua visão sobre a política educacional e a formação de professores. Todo esse percurso fez com que despertasse meu interesse por estudar o PARFOR, e a elaborar esta dissertação.

Para tanto, o estudo traz como objeto de pesquisa a formação de professores por meio do PARFOR no Curso de Pedagogia da UFPA, no Campus de Altamira. Quanto ao problema de pesquisa, destacamos a seguinte pergunta: Como os alunos-professores do curso de pedagogia da UFPA, Campus de Altamira, percebem a sua formação em termos de saberes/conhecimentos e a sua prática pedagógica construídas/reconstruídas como alunos do PARFOR?

A pesquisa busca responder as seguintes questões norteadoras:

- Quais as percepções dos alunos-professores sobre o Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA?
- Quais as reflexões dos alunos-professores sobre a sua prática docente em decorrência das vivências acadêmica no Curso de Pedagogia no PARFOR da UFPA Campus de Altamira?

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos alunos-professores do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Altamira, sobre a sua formação em termos de saberes/conhecimentos e a sua prática pedagógica construídas/reconstruídas como alunos do PARFOR.

Decorrente do objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos:

a) Analisar o PARFOR como uma política pública de formação de professores; b)

---

5 - O conceito de percepção é utilizado neste estudo no sentido de avaliar o curso, para Ghedin e Franco (2014, p. 74), o universo da percepção é um feixe de interpretação, este universo dialético entre perceber e interpretar é que potencializa este pensamento de permanecer no conhecimento de forma iluminado, o que permite trazer a luz ao que se conhece – neste caso o curso e a instituição que o aluno é sujeito do processo de ensino aprendizagem.

Refletir sobre a percepção dos alunos-professores quanto ao Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA Campus de Altamira.

A formação docente do referido programa visa à profissionalização do professor e do ensino, em busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando refletir sobre a formação de professores, no caso ofertado pelo PARFOR, por ser de suma importância, conforme sustenta Romanowski (2010, p.12).

Refletir sobre a formação de professores e profissionais da educação é de maior importância e urgência, igualmente, o enfrentamento concreto dos problemas existentes é necessário para construir novas alternativas capazes de continuar a luta dos professores, profissionais de ensino e da sociedade em geral por uma escola de melhor qualidade.

A autora enfatiza a importância de estudos sobre a formação de professores e profissionais da educação, aponta a formação dos professores como sendo primordial na busca da construção de alternativas para a melhoria do ensino. Acreditamos que o PARFOR foi implementado com o objetivo de dar qualidade ao ensino que se oferece em escolas da educação básica em Altamira e Região do Xingu.

A LDBEN 9.394/96 determina o nível superior como formação desejável para Educação Básica, mas ainda assim o Art. 62 reconhece que os professores formados com o Nível Médio na Modalidade Normal (antigo Magistério) podem atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Menor 1ª ao 5ª ano (BRASIL, 1996).

Diante do que foi exposto até aqui é notório que este trabalho não pretende esgotar o tema PARFOR, mas procura trazer reflexões relevantes acerca da formação docente de alunos-professores do Curso de Pedagogia da UFPA, efetivado no Campus Universitário de Altamira, como pode contribuir para as temáticas: Educação, Formação de Professores, Práticas e Saberes Docentes, por meio de um estudo científico, como proposto nesta Dissertação de Mestrado.

O texto elaborado para esboçar nosso pensamento e proposta de construção deste trabalho se estrutura da seguinte forma:

Na Introdução apresentamos o conceito de educação, a motivação e relevância do estudo, o objeto de estudo, os objetivos (geral e específico), a construção da problemática, o problema de pesquisa e questões norteadoras. Por conseguinte, abordamos o percurso metodológico construído para o

desenvolvimento da pesquisa, o qual denominamos de seção um e na seção dois apresentamos o estado do conhecimento das pesquisas realizadas sobre o PARFOR no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2015.

Na terceira seção, que se denomina Formação de professores um processo em construção e reconstrução permanente, elaboramos um marco teórico sobre a formação de professores e profissionalização para a profissão docente para demonstrar seu processo em construção.

Na seção quatro construímos um texto a fim de buscar desvelar a realidade educacional do PARFOR em Altamira/PA, com ênfase no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado do Pará e no Município de Altamira.

Por conseguinte, a seção cinco na qual apresentamos as análises das informações produzidas, que denominamos de “O Curso de Pedagogia do PARFOR na UFPA/Altamira”, traz em suas três subseções o seguinte: a Motivação e dificuldades dos alunos-professores no curso; O olhar dos alunos-professores no que se refere à política de formação de professores PARFOR; Formação de alunos-professores no PARFOR: limites e possibilidades. Por fim, realizamos as considerações e apresentamos as referências.

## I PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo envolve uma base teórica que comporta a pesquisa bibliográfica e documental, mais a parte empírica. A bibliográfica, efetuamos com base em autores nacionais como: Silva (2006), Oliveira (2011), Saviani (2010), Freire (2002), Romanowski (2010) e autores internacionais, dentre eles: Tardif (2014), Nóvoa (1991), Adorno (2006), Arendt (2012). Utilizamos ainda artigos e teses de mestrado e doutorado, capturados na Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que trataram sobre o objeto de investigação que possibilitaram discutir a política educacional brasileira referente ao PARFOR, dentre outros, para fornecer subsídios essenciais que ajudem a responder o problema e as questões norteadoras propostas neste estudo.

Por meio destes procedimentos fundamentamos as discussões que se seguem, com base nos dados gerados no campo empírico. Quanto à abordagem é qualitativa, pois nos permite entender e desenvolver conceitos a partir da apropriação da realidade e empregar procedimentos interpretativos, os quais nos fornece maior riqueza de informações. Justificamos essa escolha, pois a incorporação desta abordagem na pesquisa educacional em uma perspectiva qualitativa “configurou uma mudança não só na concepção epistemológica da educação, como também no potencial transformador do método na consideração da realidade investigada”, menciona Ghedin e Franco (2011, p. 56).

A abordagem qualitativa não busca superar a quantitativa, que segundo Ghedin e Franco (2011, p. 59) “emerge, inicialmente, no âmbito de uma visão dicotômica entre quantidade e qualidade, ainda presente na visão de muitos pesquisadores”, mas superar a dicotomia quantidade versus qualidade, entendendo que os números dão suporte à interpretação, ao mesmo tempo em que o texto interpretativo qualifica os números, “já se reconhece atualmente que quantidade e qualidade são propriedades independentes de um fenômeno” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 59).

Minayo esclarece quanto a questão;

Portanto, analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade (MINAYO, 2014, p. 229).

Dessa forma, para conduzir a pesquisa utilizamos também dados quantitativos para demonstrar aspectos numéricos relevantes à compreensão do objeto de estudo.

Na concepção de Ghedin e Franco (2011, p. 118) o Modelo Dialético na pesquisa em educação “incorpora o caráter social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos”, ao passo que o Modelo Hermenêutico utilizado na pesquisa em educação se propõe a oferecer “subsídios epistemológicos e metodológicos para fundamentação das abordagens qualitativas” (Idem, p. 129).

No entendimento de Minayo (2014, p. 166), o Modelo Hermenêutico visa a “busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central”, quanto ao Dialético, destina-se “buscar nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (Idem, p. 167).

Para a escolha do método da investigação buscamos dentre vários, o que fosse relevante ao estudo a partir de questões: ideológica, política e científica, sem deixar de lado o contexto social. Assim, para desenvolver a pesquisa, optamos por uma metodologia interativa, ou seja, o método de análise hermenêutica-dialética de Minayo (MINAYO, 2014), por compreendermos que este método atende de forma plena a interpretação do objeto de estudo. Apresentamos abaixo a sequência utilizada para o desenvolvimento do método que se compõe em cinco fases:

- a) Determinações fundamentais – Descreve o contexto sócio-histórico dos participantes com detalhamentos, o que constitui a escolha e apropriação do marco teórico fundamental para análise.
- b) Fatos empíricos – Compreende como os fatos emergem durante a pesquisa de campo.
- c) Ordenação dos dados – Sistematiza os dados produzidos durante a pesquisa (questionário, entrevista e análise de documentos).

- d) Classificação dos dados – Os dados são interpretados, apoiados em fundamentação teórica adequada, ou seja, eles não falam por si próprios.
- e) Análise final – Estabelece articulação entre os dados e o referencial teórico da pesquisa, isto quer dizer, busca encontrar os fundamentos das questões e objetivos formulados.

A estratégia para entrada no campo de pesquisa teve seu começo via documento (ofício) emitido pela Coordenação do Programa de Mestrado em Educação da UEPA à Coordenação da UFPA Campus Universitário de Altamira, visando formalizar a pesquisa. De início efetuamos uma coleta de dados para identificar o número de turmas e quantidade de matrículas, em seguida realizamos uma conversa informal com os alunos para mapeamento inicial dos participantes; contato com professores para conhecer o Curso de Pedagogia do PARFOR, por conseguinte, foi realizado o resumo e a análise de documentos, com posterior sequência de aplicação das demais técnicas de produção de informações como descrito a seguir.

A análise documental foi utilizada para interpretar a estrutura do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA, Campus Universitário de Altamira, bem como investigar dados quantitativos no que se refere a alunos matriculados, número de alunos formados e evasão.

Em geral, emprega-se mais de uma técnica de coleta de dados ou um procedimento para delinear a pesquisa empírica. As técnicas mais usadas são: o questionário, a análise de documentos e a entrevista, é o que nos recomenda Triviños (1987) no excerto a seguir:

Neste sentido, talvez sejam a entrevista semiestruturada, [...] o questionário aberto [...] os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. [...], podem transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Entre as técnicas utilizadas, no que diz respeito mais especificamente a produção de informações, destacamos o questionário misto com questões fechadas e abertas e a entrevista semiestruturada.

A aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, foi efetivada com uma amostragem de 31% dos alunos-professores da Educação Básica

matriculados como estudantes do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA no Campus Universitário de Altamira, entre o período de 2010 a 2014, o que correspondeu a 30 alunos de um total de 96 matrículas final em 3 turmas, sendo que foram aplicados 10 questionários em cada turma. O questionário apresenta um tópico com questões sobre as características dos alunos-professores, em seguida evidencia 3 Eixos: o I - levanta questões que corroborem a análise do PARFOR como uma política pública de formação de professores; o II - busca responder como os alunos-professores percebem o PARFOR em termos de objetivos, conteúdo-forma, recursos didáticos, avaliação, formação recebida, condições de trabalho do professor, e por conseguinte, o eixo III - pretende conhecer a prática docente a partir da vivência acadêmica no PARFOR, a fim de analisar com a formação desenvolvida pelo PARFOR.

A aplicação de questionários teve como objetivo produzir dados referentes ao objeto de estudo e conhecer as características dos alunos-professores que participam da pesquisa, o que permitiu a seleção das amostras para as entrevistas.

Justificamos o critério de escolha do *lôcus* da pesquisa na Cidade de Altamira, por ser o Município Polo da Região da Transamazônica e Xingu, possui três Instituições de Ensino Públicas que ofertam o PARFOR: UFPA, IFPA e UEPA. A escolha recaiu sobre a Instituição da UFPA e o Curso de Pedagogia, por conter o maior número de turmas (13 com 431 matrículas) em nove cidades da região, no qual destacamos as três turmas em Altamira.

No quadro demonstrativo a seguir, damos conta do universo dos participantes do PARFOR no “*locus*” de pesquisa:

Quadro 01: Demonstrativo do Curso de Pedagogia UFPA/Altamira, número de turmas e matrículas.

<b>N. de Ordem</b>	<b>IES</b>	<b>CURSOS</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>ANO INÍCIO</b>	<b>MATRICULA INICIAL</b>	<b>EVASÃO</b>	<b>MATRICULA FINAL</b>
1	UFPA	Pedagogia	Altamira	2010/1	40	7	33
2	UFPA	Pedagogia	Altamira	2010/2	31	6	25
3	UFPA	Pedagogia	Altamira	2011	38	0	38
<b>TOTAL</b>					<b>109</b>	<b>13</b>	<b>96</b>

FONTE: Boletins de notas e frequências do curso de pedagogia UFPA, 2015.

A entrevista colabora como técnicas utilizadas para produção dos dados que foram analisados e interpretados, haja vista que,

Embora hajam muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (MINAYO, 2015, p. 63).

Nessa perspectiva, todas as informações coletadas serviram de dados e informações para confrontar o conhecimento teórico adquirido na academia e sua repercussão na prática docente na escola em que os alunos-professores atuam.

No que diz respeito à seleção dos participantes para a entrevista semiestruturada, tivemos como critério ser professor que trabalhe na educação básica em instituição pública no Município de Altamira, visto que existem matriculados nestas turmas professores que são de outros municípios da região. O número de participantes foi de 06 alunos-professores. Sendo dois de cada turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As entrevistas foram realizadas no mês de Agosto de 2015, sendo gravadas e transcritas, identificadas com o Alfabeto Universal de Alpha a Foxtrote como forma de preservar a identificação do participante.

Resolvemos codificar as entrevistas, considerando o que esclarece os autores:

A codificação ajuda o pesquisador a reduzir milhares de respostas a poucas categorias que contenham as informações fundamentais necessárias para a análise. Na codificação, categoria é a divisão de um conjunto; e categorização é o processo de usar regras para dividir um conjunto (COOPER E SCHINDLER, 2003, p. 343).

Para atender aos cuidados éticos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de garantir o sigilo sobre os dados a serem gerados (Apêndice A).

Como forma de selecionar os dados a analisar, utilizamos a codificação para garantir os cuidados éticos. O sigilo com relação aos dados gerados dos participantes e das instituições, foram assegurados pelo anonimato.

Foi elaborado um roteiro para nortear a conversa com os participantes que apresentou em seu formato final os seguintes pontos, como enfatiza Minayo (2014, p. 189): “a) as questões levantadas façam parte do delineamento do objeto; b) permita ampliar a comunicação e não cerceá-la; c) contribuam para emergir a visão, os juízos e relevância dos fatos”. Quanto ao instrumento norteador da entrevista apresenta-se em 3 eixos, para atender os objetivos específicos, com duas perguntas em cada eixo (Apêndice C), antes de finalizá-la foi perguntado ao participante: Existe alguma informação que você queira acrescentar? E, posteriormente, identificada como pergunta de número 7.

Cabe destacar que a interpretação e a análise das informações coletadas foram apoiadas em fundamentação teórica do objeto de estudo. Para realizar a entrevista com os pesquisados observamos os seguintes pontos: a) facilidade de comunicação do respondente; b) nível de informação elevada sobre o assunto apresentado; c) nível de motivação alta por parte dos informantes para compartilhar informações, ou seja,

O conhecimento se produz sob as idas e vindas, os erros e correções próprios da realidade. Não há como enrijecer esta relação produtiva com técnicas que desconhecem a realidade e desprezam a sua condição dialética (SILVA, 2006, p. 25).

As informações coletadas serviram de informações para confrontar o conhecimento teórico adquirido na academia e sua prática docente na escola.

Foram definidas as categorias e, posteriormente, agregados por eixos temáticos que emergiram das informações coletados por meio dos questionários e das entrevistas.

Desta forma, este estudo destaca-se por investigar a formação de professores ofertada pelo PARFOR, a partir da percepção dos alunos-professores participantes do programa e por discutir essa formação docente articulada com a prática pedagógica, em sua relação com a vivência acadêmica vivida em uma Região distante dos grandes centros urbanos. O recorte temporal situa-se entre os anos de 2010 a 2015 e esperamos que os resultados sirvam como fonte de consulta para novas investigações em temáticas de formação de professores, por meio do PARFOR oferecidos na região amazônica paraense.

Exposto o caminho metodológico, em termos de abordagem, método de investigação, técnicas, cuidados éticos, cabe voltarmos à caracterização do lócus de pesquisa, o que fazemos a seguir.

### **1.1 Caracterizações do lócus de pesquisa: Município e Campus Universitário da UFPA em Altamira**

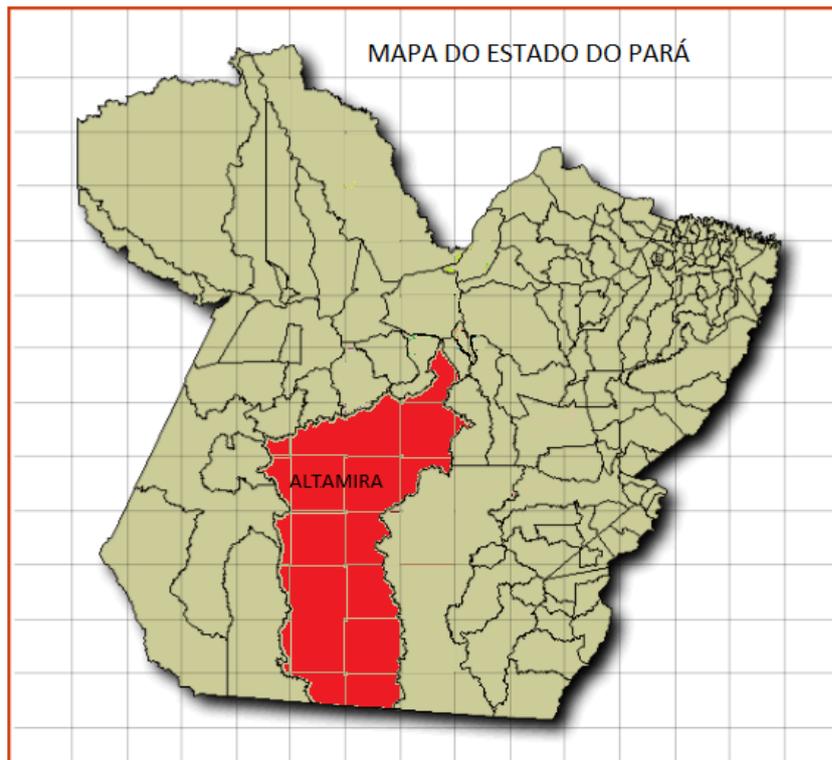
O Município de Altamira foi criado pela Lei 1.234 em 06 de Novembro de 1911, e publicado no Diário Oficial nº 5887 de 18 de Novembro em 1911, pelo Governador do Estado do Pará Sr. João Antônio Luís Coelho, conforme exposto:

O Congresso Legislativo do Estado do Pará decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art. 1º Fica creado o município de Alta-Mira, no rio Xingú, com limites seguintes:

Partindo da margem esquerda do rio Xingú, com mil metros acima da foz do rio Tucuhy, seguirá em rumo recto ao logar denominado Ponte Nova, inclusive, na estrada de Victoria, dahi continuará em linha recta e irá ao logar denominado Cachoeira, inclusive, no alto rio Tucuruhy: dahi, seguindo pelo talweg deste rio até os nascentes, continuará na direção de oeste, limitará ao norte na mesma margem esquerda do rio Xingú com o município de Souzel.

A oeste confinará com os municípios de Almeirim, Monte Alegre e os situados no Tapajós pela linha divisória das aguas do rio Xingú, seguindo ao sul por esta linha até encontrar os limites do Pará com o Estado de Matto Grosso; dahi seguirá no rumo de leste por aquella divisoria, passando na Cachoeira da Pedra Secca no rio Xingú (ponto de divisa no Pará e Matto-Grosso neste rio) até encontrar a divisória das aguas do rio Xingú com os rios Araguaya e Tocantins; dahi seguirá pela direção de norte, limitando a leste com os municipios de Conceição, S. João do Araguaya e Baião até a altura dos nascentes do rio Ipixuna, na margem direita do rio Xingú, seguindo até enconral-as, descendo pelo talweg do Ipixuna até o rio Xingú e continuando pelo taweg deste rio até o ponto de partida, confinando por esse lado com o municipio de Souzel. Ficarão pertencendo ao municipio de Alta-Mira, além da ilha de Arapuja, todas as outras que estiverem á esquerda do talweg do rio Xingú e todos os afluentes destes, até a nascente que estiverem compreendidas nos limites descriptos (PARÁ, 1911, s/p).

O Município de Altamira em sua criação tem uma imensa área que o torna maior município do mundo em extensão territorial. Com o desmembramento de várias vilas no decorrer dos anos, seu território ainda continua grande, tendo como acesso a BR-230 Transamazônica, localizado a sudoeste do Estado do Pará, distante de Belém, capital do Estado, cerca de 512 km em linha reta, e 848 km por rodovia, banhada pela margem esquerda do Rio Xingu. A figura 01 destaca o Município de Altamira no Mapa do Pará.

Figura 01: *Locus* da pesquisa

Fonte: Adaptado de <http://tturismo.com.br/images/mapas/brasil/para/para-map.jpg>. Acesso em março de 2015.

Altamira é conhecida como o maior município do Brasil, possuía em 2010 uma população de 99.075 habitantes com uma estimativa para 2014 de 106.768 habitantes. A sua área territorial é de 159.533,255 km<sup>2</sup>, segundo o IBGE (CENSO, 2010). Essa extensão fomenta muitas comparações, tais como a de que é maior que o Nepal e Grécia, quase do mesmo tamanho que a Tunísia, Suriname e Uruguai.

Conhecida como marco zero da Transamazônica na década de 70, local onde fica o monumento denominado “Pau do Presidente”, onde o Presidente do Brasil Garrastazu Médici derrubou uma árvore gigante (Castanheira), como sinal da chegada do “progresso” naquela região da Amazônia.

Local de devastação da terra e uma concepção equivocada de desenvolvimento, a nosso ver destruidor e cruel que pode ser constatada pelas críticas a seguir:

Não entendi e jamais entenderei como o presidente [Emílio Garrastazu Médici] podia ficar “emocionado” ao ver uma majestosa castanheira cair morta. Não entendi as palmas delirantes da comitiva desvairada diante do estrondo produzido pelo tombo desta árvore, a rainha da selva. Aplauso

para quem e em razão do quê? A placa [afixada na Transamazônica em 1970] fala da “conquista deste gigantesco mundo verde”. A implantação do marco pelo presidente não passa de um ato bárbaro, irracional e macabro. O que significa “conquistar”? É “derrubar”? “abater”, “degolar”, “matar”, “assassinar”? Um emocionado presidente inaugura a destruição da selva milenar! Por incrível que pareça derrubar e queimar a floresta é doravante sinônimo de desenvolvimento e progresso (KRÄUTER, 2005, p. 9).

O desenvolvimento e o progresso proposto pelo presidente Médici foram traçados por destruição da floresta sobre o lema “integrar para não entregar”.

E assim, foi se constituindo Altamira que está situada a Oeste da capital do estado do Pará e faz limite ao Norte com o Município de Vitória do Xingu; ao Sul com o Estado do Mato Grosso; ao Nordeste, Leste e Sudeste com os Municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu; ao Noroeste, Oeste e Sudoeste com os Municípios de Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas, Rurópolis, Trairão, Itaituba e Novo Progresso.

Conhecida ainda como a Princesinha do Xingu, ocupa uma área estratégica como Polo Educacional, possui três IESP que ofertam cursos de graduação para atender alunos de várias cidades da Região e contempla ainda alunos-professores do PARFOR.

O Campus Universitário de Altamira<sup>6</sup> - UFPA foi criado em 1987 e, desde então, tem o objetivo de formar técnicos e docentes em nível superior. Fez em 2015 28 anos de existência e nesse período foram formados mais de 2.000 alunos nos seguintes cursos: Letras, Pedagogia, Ciências, História, Geografia, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Agrárias.

Esta Instituição de Ensino (UFPA) iniciou suas atividades em Altamira com cursos intervalares de: Licenciatura em Letras, Pedagogia, Ciências, História e Geografia, modalidade de ensino que possibilitou o aluno estudar em período de férias escolares e teve como objetivo atender alunos oriundos de outros municípios da Região Transamazônica e Xingu.

Os cursos na modalidade regular iniciaram em 1992 com Licenciaturas em Letras e Matemática, todavia o Curso de Pedagogia inicia somente no ano de 1994.

---

6 - O levantamento sobre o histórico do Campus Universitário de Altamira – UFPA tomou por base o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Campus de Altamira, bem como, a partir de dados disponíveis no site da UFPA em: [http://altamira.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=2](http://altamira.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2)

O Campus de Altamira é um dos beneficiários do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ação do governo federal por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, com o propósito de expandir o acesso ao ensino de graduação e aumentar as taxas de conclusão de graduação.

A comunidade universitária era constituída em 2015 por 91 docentes efetivos, 16 técnico-administrativos e, aproximadamente, 1.500 alunos, distribuídos nos Cursos de Engenharia Florestal, Engenharia Agrônômica, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Etnodesenvolvimento e Educação do Campo, cursos estes oferecidos na modalidade presencial e Química e Matemática na modalidade à distância.

O curso de Pedagogia do Campus de Altamira foi reestruturado no ano de 1999, para atender a LDBEN 9.394/96 e respectivas resoluções como descrito abaixo:

Na década de 1990, o curso passou novamente por reformulação por meio da Resolução nº 2669/99, o que permitiu ao egresso do curso uma habilitação para atuar na docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim como, na gestão educacional e coordenação pedagógica. Por essa nova versão foram criados os núcleos temáticos ou optativos, nas modalidades de educação especial, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação à distância, educação indígena, educação rural, tecnologias informáticas e comunicacionais na educação (UFPA, 2010, p. 5).

Percebemos que a formação é proposta de forma ampla, ou seja, busca formar um profissional da educação que venha atender as especificidades da complexidade educacional.

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Campus esclarece: Missão, visão e princípios que norteiam a gestão como descrita a seguir:

### **Missão**

- Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável.

**Visão**

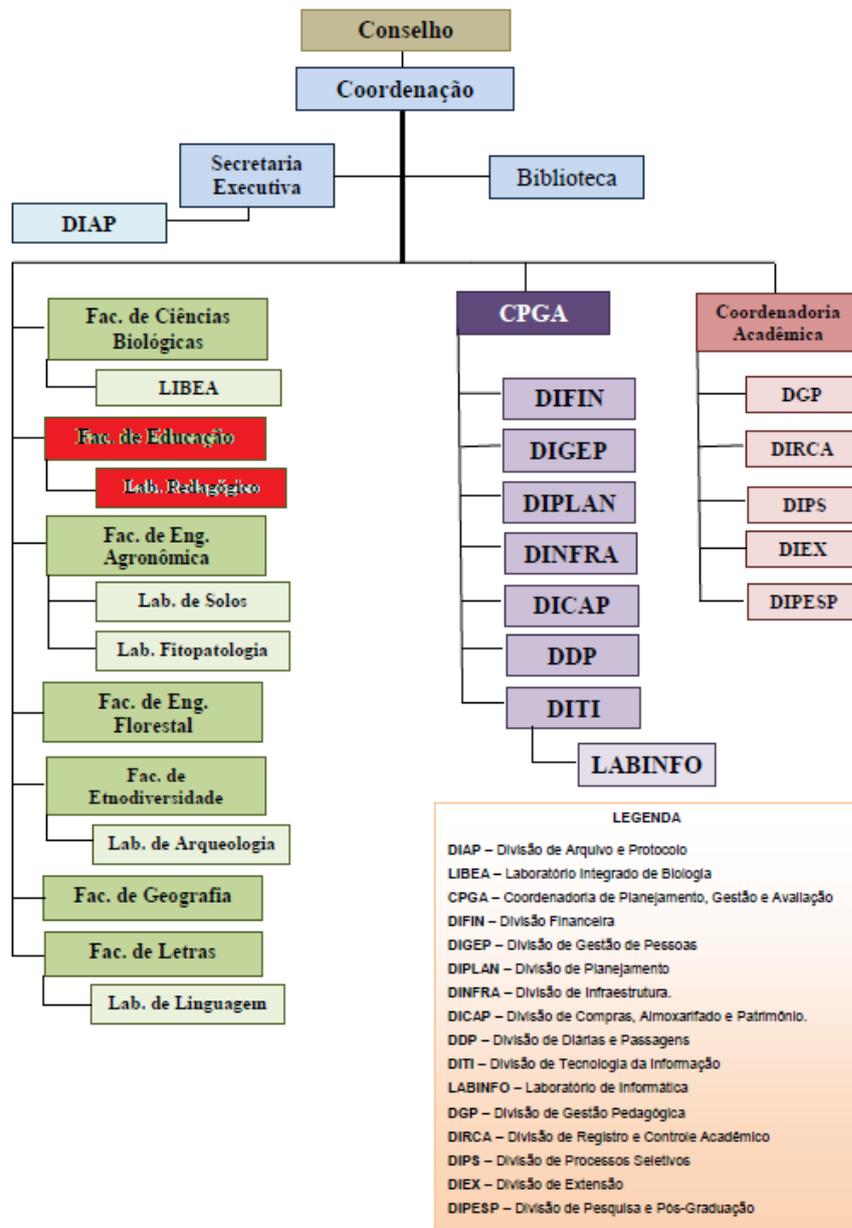
- Ser referência nacional e internacional como universidade multicampi integrada à sociedade e centro de excelência na produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural.

**Princípios**

- A universalização do conhecimento;
- O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológico;
- O pluralismo de ideias e de pensamento;
- O ensino público e gratuito;
- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- A flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos;
- A excelência acadêmica;
- A defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente.

Sua estrutura organizacional pode ser verificada por um organograma que define a estrutura administrativa e os níveis e responsabilidades por faculdades, conforme se observa a seguir.

Figura 02: Organograma do Campus Universitário de Altamira - UFPA



Fonte: UFPA/Campus de Altamira, 2015.

O organograma demonstra a participação de um Conselho como órgão maior nas decisões, em que representa uma gestão aparentemente participativa. Os cursos estão sobre a gestão de sete faculdades, o que apresentou um avanço significativo no quantitativo de cursos para um campus do interior do Estado.

Cabe na próxima seção abordar o estado do conhecimento sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica o que realizamos na seção 2.

## **II ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)**

Na perspectiva de fundamentar o estudo, realizamos uma busca sobre o descritor formação de professores da Educação Básica relacionada ao PARFOR, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2010 a 2015<sup>7</sup>.

O cotejamento foi realizado também, no Banco de Teses e Dissertações das seguintes Universidades: UFPA e da UEPA, no mesmo recorte temporal por serem Universidades públicas localizadas no Estado do Pará o que naturalmente pode nos levar a alguns estudos efetivados na região e existir outros que devido a um tempo longo entre a Defesa de Teses e Dissertações ainda não foi realizada a sua inclusão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada em sites da internet, como por exemplo, no Google Acadêmico.

A intenção dessa verificação foi cotejar os trabalhos científicos (priorizando Teses e Dissertações) que abordavam sobre o tema, utilizamos ainda o descritor Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), bem como PARFOR associado a formação de professores, saberes docentes e práticas docentes.

Encontramos duas Teses de doutorado sobre o PARFOR defendidas em 2014, as quais resumiremos suas principais características e abordagens em uma ordem cronológica conforme apresentado no quadro 02.

---

<sup>7</sup> Cabe destacar que a pesquisa foi atualizada com informações produzidas de janeiro 2010 até o mês de dezembro de 2015, não sendo incluída na mesma as teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir de janeiro de 2016.

Quadro 02: Relações de teses de doutorado com temáticas afins

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2014	Universidade Federal do Pará	Sonia Maria Maia Oliveira	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/PEDAGOGIA/UFPA
2014	Universidade Federal do Pará	Leandro Passarinho Reis Júnior	Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-PEDAGOGIA-CAMPUS DE BRAGANÇA/UFPA

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES em 2015

A primeira Tese foi produzida por Sonia Maria Maia Oliveira, intitulada “O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/PEDAGOGIA/UFPA”, foi defendida em 2014 e tem como objetivo compreender o Ensino de Ciências Naturais em escolas públicas da Região Metropolitana de Belém, a partir das concepções e das práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discute o Ensino de Ciências em escolas públicas da Região Metropolitana de Belém, a partir da perspectiva dos docentes em formação no Curso de Pedagogia da UFPA.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Utilizou como produção de dados à análise documental e de campo, com uma amostra composta por 20 professores da rede pública de ensino, que atualmente estão em formação pelo PARFOR no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus de Belém-Pa. Valeu-se de documentos oficiais, como os PCN de Ciências Naturais, Relatório de Gestão PARFOR/UFPA e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/PARFOR. Aplicou um questionário com perguntas abertas e fechadas para investigar as variáveis: socioeconômica, formação profissional, mercado de trabalho, concepções de ciências e práticas pedagógicas. Quanto a análise de dados foi realizada a Análise de Conteúdo.

O estudo foi realizado sobre os aspectos centrais e relevantes da pesquisa, apresentando os resultados e análises mais significativos. O lócus da pesquisa ocorreu no Instituto de Ciências da Educação – Faculdade de Educação – Campus Silveira Neto – Belém-Pará- Brasil. Conclui que a maioria dos professores em

formação pelo PARFOR conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais, em diferentes momentos de suas atuações, em sala de aula já tiveram acesso e acreditam que os referidos documentos exercem uma influência positiva em suas práticas pedagógicas. Esses educadores trabalham diversos conteúdos de Ciências Naturais dependendo do ano em que atuam, porém, a seleção deste conteúdo se dá principalmente a partir do livro didático que adotam.

A segunda tese foi desenvolvida por Leandro Passarinho Reis Júnior, denominada “Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-PEDAGOGIA - CAMPUS DE BRAGANÇA/UFPA”, defendida em 2014, teve como objetivo a análise arqueogenealógica foucaultiana das práticas discursivas, arquitetadas sobre o Curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Campus Universitário de Bragança – Universidade Federal do Pará (UFPA). O autor partiu do estudo arqueológico das emergências históricas da formação de professores para localizar e dar visibilidade a arena da formação docente, como contingência contemporânea advinda de forças capilares que objetivam e, ao mesmo tempo, subjetivam o professor em formação. Ele sustentou na hipótese de que habitam, nesse jogo de saber-poder, tramas de subjetivação corporificadas no currículo sob forma de práticas de governamentalização.

A pesquisa para a produção de dados teve como fonte os documentos que instalam a política de formação de professores no país, encarando-os como monumentos com efeitos na objetivação e subjetivação dos sujeitos, e formação de professores como prática histórica e dispositivo estratégico de governamentalidade.

Ele organizou os documentos em subarquivos, a análise foi conduzida pela problematização – arqueológica e genealógica de Michel Foucault, articulada aos dispositivos de Gilles Deleuze e às práticas históricas de Paul Veyne.

O pesquisador concluiu que o PARFOR-Pedagogia do Campus de Bragança/UFPA é fabricado por tramas históricas de subjetivação, as quais se sustentam tanto na governamentalidade, quanto em estratégias biolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência.

As teses encontradas trazem em sua originalidade o estudo do PARFOR em cursos de Pedagogia em distintos locais, a primeira em ensino de ciências naturais

nos anos iniciais: buscando apresentar concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/PEDAGOGIA/UFPA.

A segunda discute as Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-PEDAGOGIA- CAMPUS DE BRAGANÇA/UFPA, que possuem em suas estratégias biolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo é forjado pelos jogos de saber-poder-resistência. Cabe destacar que os as mesmas se diferenciam do estudo apresentado neste trabalho.

Ao garimpar pesquisas relacionadas às dissertações, encontramos sobre o PARFOR seis trabalhos de mestrado, defendidos entre 2012 a 2014, dos quais resumiremos suas principais características e abordagens em uma ordem cronológica, conforme apresentado no quadro 03.

Quadro 03: Relações de dissertação de mestrado com temáticas afins

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2012	Universidade Federal do Pará	Denize de Souza Nascimento	A expansão da educação superior e o trabalho docente – Um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (PARFOR) Educação
2012	Universidade de Santa Cruz do Sul	Durand de Oliveira	Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: O que as altas habilidades/superdotação têm com isso?
2012	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Fernanda Serafim Agum	Políticas públicas para a formação de professores em nível médio no estado do Rio de Janeiro: o caso do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM)
2013	Universidade Federal do Pará	Márcia Mariana Bittencourt Brito,	O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO E PARFOR, na Universidade Federal do Pará
2013	Universidade do Estado do Pará	Robson dos Santos Bastos	A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico
2014	Universidade do Estado do Pará	Heden Clazyo Dias Gonçalves	Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES em 2015.

A primeira dissertação foi produzida por Denize de Souza Nascimento, intitulada “A expansão da educação superior e o trabalho docente – Um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (PARFOR)”, foi defendida em 2012 e teve como objetivo: Analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Pará, como parte da política de expansão da educação superior no país. Discute a implantação do PARFOR na UFPA e sua implicação no trabalho docente.

Trata-se de um estudo de caso, em que a autora trabalhou com fonte de dados documentais e com entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos coordenadores do plano e professores do Curso de Pedagogia ofertado em Belém.

Os resultados dessa pesquisa apontam que o PARFOR contribuiu para a acelerada expansão de matrículas nos cursos de graduação em Licenciatura Plena na UFPA, sem o correspondente aporte financeiro necessário para melhoria da infraestrutura e contratação de novos professores. Conclui que como consequência desta expansão, os docentes (professores da UFPA) têm utilizado o período de férias e recesso para ministrar aula, em busca de complementação salarial por meio de bolsas pagas pela CAPES, com recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o trabalho docente tem sido intensificado com a sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, a curto prazo, provocar problemas de saúde desse trabalhador.

A segunda dissertação foi desenvolvida por Juliana Durand de Oliveira, denominada “Governar os excluídos para gerenciar os incluídos: O que as altas habilidades/superdotação têm com isso?”, defendida em 2012, teve como objetivo: Problematizar uma escola que parece não estar preparada para visualizar os alunos com altas habilidades/superdotação em seu núcleo, alunos estes que, embora visibilizados, recebem rótulos para que a partir disso possam ser gerenciados. Este estudo se propôs a problematizar a governamentalização dos excluídos para o gerenciamento dos incluídos, alunos com altas habilidades/superdotação. Utiliza nas análises e discussões realizadas com um grupo de treze sujeitos, alunas do Curso de Educação Especial da Universidade do Contestado em Concórdia/SC, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Não trabalha o PARFOR como objeto de estudo, mas utiliza como sujeitos da

pesquisa, alunos matriculados neste programa. A pesquisa realizou-se com caráter qualitativo através da Metodologia de Grupos de Discussão.

Encontra como resultados o esquadramento, a classificação, a norma bastante presente nas discussões acerca desse assunto e são focalizados no trabalho. Conclui que a falta de preparação, as formações iniciais e continuadas são partes integrantes dos registros dos participantes e aparecem de maneira recorrente nas discussões; assim, a governamentalidade problematizada no sentido de que todos sejam capturados e gerenciados nos espaços escolares, foi o que pretendeu o estudo, implicando a formação de professores no sentido de fazerem parte da engrenagem para a racionalidade inclusiva.

A terceira dissertação foi elaborada por Fernanda Serafim Agum, e tem como título “Políticas públicas para a formação de professores em nível médio no estado do Rio de Janeiro: o caso do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM)”, defendida em 2012, com o objetivo de analisar a formação inicial de professores, em nível Médio, no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), localizado no Município de Campos dos Goytacazes (RJ), sob o ponto de vista dos atores da instituição escolar e à luz das legislações que regulam a formação docente em âmbito nacional e estadual, e também das discussões feitas por associações de docentes e estudiosos da educação, bem como a adesão ao PARFOR pelo ISEPAM no Estado do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado por meio de um estudo de caso, com aporte de uma abordagem qualitativa.

Teve como resultado a adesão ao Programa PARFOR presencial oferecido pelo Estado, no entanto, se evidencia um grande descompasso entre as esferas Estadual e Federal, uma vez que a formação em nível Médio continua a ser feita no Estado em conjunto com o Programa – que visa dar formação superior a quem não a possui, caminha a passos lentos, ou seja, não contempla todos os professores. Conclui que o programa perde seu caráter emergencial e se transforma em uma política permanente, pois existe a necessidade de ampliar a oferta de formação de professores.

A quarta dissertação foi produzida por Márcia Mariana Bittencourt Brito, cujo título é “O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO E PARFOR, na Universidade Federal do Pará”, defendida em 2013, teve como objetivo analisar três projetos de acesso à Educação Superior: o PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR; investigar

se esses programas significaram novas formas de acesso da população do campo à Educação Superior, tomando como lócus da pesquisa a Universidade Federal do Pará, no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Discute o acesso das populações do campo à universidade pública, com base na análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e do Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

Utilizou a metodologia de abordagem dialética, buscando analisar fatores sociais, políticos, econômicos e as relações estabelecidas no contexto do acesso das populações do campo à educação superior. Como produção de dados, buscou o apoio na exploração de bibliografias e na técnica de análises de documentos para posterior sistematização, organização e análise dos dados estatísticos e das informações coletadas ao longo da pesquisa.

Os resultados da investigação apontaram para um novo eixo de análise dentro da temática Educação Superior – a Educação Superior do Campo, uma vez que o acesso das populações do campo, com metodologias diferenciadas e pautadas no referencial da Educação do Campo passou a ser uma realidade no cenário brasileiro. Conclui que a ampliação do acesso às universidades públicas, com base nos princípios conquistados pela luta dos movimentos sociais e do movimento por uma educação do campo, assim como identificou outras particularidades que não condizem, a princípio, com o que seria uma política educacional voltada para o campo, como é o caso do PARFOR, que apesar de não ter sido criado propriamente para atender estudantes do campo, tem contemplado no Pará uma significativa parcela de estudantes/educadores atuantes em escolas do campo.

A quinta dissertação é de autoria de Robson dos Santos Bastos, denominada “A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico”, defendida em 2013, teve como objetivo: analisar as implicações do PARFOR na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física, em escolas públicas do Estado do Pará. Analisa a formação do professor de Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – e suas

implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas que atuam no ensino da Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará.

O pesquisador valeu-se de uma metodologia de abordagem analítica dialética, buscando o apoio na exploração de bibliografias e na técnica de análises de documentos, para posterior sistematização, organização e análise dos dados estatísticos e das informações coletadas no momento da pesquisa.

Encontra como resultado a predominância de uma lógica liberal sobre a Formação de Professores, determinada por influências ideológicas oriundas de uma política macroeconômica direcionada à Educação Básica, com a justificativa da melhoria da condição econômica do país. Uma proposta baseada em um projeto histórico e em teorias educacionais e pedagógicas das competências, sustentadora de uma formação profissional fragmentada, com o intuito de manter o modo de produção atual. Esta proposta está baseada ainda na flexibilização da força de trabalho e na instrumentalização do conhecimento. Identificou também, que esses elementos fazem parte dos pressupostos do PARFOR e dão continuidade às reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Concluiu que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores/cursistas se constituem em meio de práticas pedagógicas sem sustentabilidade teórica; na Organização do Trabalho Pedagógico com conhecimentos fragmentados e superficiais; na dificuldade da relação teoria/prática; e, na desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação ensino/aprendizado. Além disso, a pesquisa revelou que o PARFOR/PA tem sérias dificuldades de gestão, por não atender, em sua plenitude, os professores sem formação que estejam atuando em escolas públicas.

A sexta dissertação foi elaborada por Heden Clazyo Dias Gonçalves, intitulada “Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA”, defendida em 2014, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará. Teve como objetivo: Investigar como se desenvolve a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na proposta formativa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da UEPA. Discutir a formação dos professores do PARFOR no Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle, em que 20% da carga horária destina-se a educação à distância.

A metodologia utilizada traz como abordagem a pesquisa qualitativa. Para tanto, ele utilizou as técnicas de entrevista semiestruturadas, grupo focal e análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem por meio da análise de conteúdo. O lócus da pesquisa foi o curso de Pedagogia do PARFOR da UEPA, sendo que os participantes da pesquisa foram os formadores de professores, professores-formadores, professores-alunos e gestores envolvidos com o curso.

Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de uma readequação da proposta de formação continuada de professores-formadores que atuam em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Concluiu que a proposta formativa desenvolvida no contexto atual tem o caráter emergencial, pois buscou garantir de forma rápida que professores-formadores e professores-alunos tenham acesso às ferramentas da Plataforma Moodle; porém, pouco se preocupou com o processo pedagógico e de comunicação entre os participantes do AVA, o que gerou conflitos diversos. O autor afirma que a formação continuada dos professores-formadores e professores-alunos deve ser uma preocupação constante da coordenação do PARFOR/UEPA para a atuação destes em ambientes online.

Tivemos acesso também a três estudos publicados sobre o PARFOR disponível no site do Scielo e revistas especializadas em Educação, os quais submetemos aos mesmos procedimentos registrados anteriormente

O primeiro estudo tem como autores Janaina Menezes e Gabriela Rizo, com o título “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios”, teve como objetivo analisar o esforço das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro destinada à formação inicial de professores das redes públicas, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Discutir as contribuições e desafios do PARFOR na formação de professores no Estado do Rio de Janeiro e o esforço quanto à oferta de vagas.

Esclareceu como resultado, que por meio desse Plano são destinadas vagas para professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação, com vistas a se adequar à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), e ainda para contribuir com o avanço da educação básica. Para tanto, muitas universidades públicas aderiram ao referido Plano, reservando vagas em seus cursos regulares ou criando turmas especiais.

A partir de dados oriundos do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de informações contidas nas atas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente-RJ, entre outros resultados, a pesquisa revelou o potencial do Plano no âmbito de um Estado em que as políticas de formação carecem de unidade e continuidade, ressaltou ainda que um dos seus grandes desafios consiste na elaboração de um plano estratégico de formação docente para o Rio de Janeiro, por parte de seu Fórum Permanente.

O segundo artigo é de autoria de Arlete Maria Monte de Camargo e Maria Edilene da Silva Ribeiro, intitulado “Formação e prática docente no Estado do Pará”, publicado na Revista Educação em Questão, em 2014.

O artigo teve como referência o Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua relação com as políticas de formação de professores no Estado do Pará. A discussão teórica desenvolvida considera a dimensão formação de professores como uma das diretrizes privilegiadas pelas políticas educacionais. As autoras caracterizaram o caminho percorrido no Estado, após a aprovação da LDB, sobressaindo a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram para a necessidade de se articular as políticas de formação docente aos processos de valorização docente, sem o que não haverá repercussões satisfatórias na prática docente.

As autoras demonstraram a articulação do PARFOR com o Plano de Ações Articuladas (PAR) e as políticas de formação de professores no estado do Pará.

Quanto ao terceiro artigo das autoras Léia Gonçalves de Freitas e Lídia Cruz Silva Ribeiro, intitulado “Porque Ensino da Forma como Ensino?” Tem como objetivo geral refletir sobre a profissão do magistério considerando, na literatura educacional, aspectos relativos à formação, saberes e trajetórias profissionais, discute também as questões do ensinar e aprender em práticas de professores do ensino fundamental no Município de Altamira – PA. O estudo resultou das discussões na Disciplina Didática e Formação Docente, acerca do saber-fazer pedagógico da Turma de Pedagogia 2010 do PARFOR, da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, entre os dias 17 a 28 de julho de 2012.

Traz como resultados que o saber-fazer docente, em grande parte, é orientado por diferentes Tendências Pedagógicas que dão suporte aos referenciais

teórico- metodológicos, apesar das dificuldades dos docentes em abordar e articular debates que envolvessem as categorias propostas para as análises, embora a atividade realizada possibilitasse abordar tais questões para embasar os alunos.

Diante do exposto, observamos que os trabalhos apresentados são recentes e inéditos, bem como, as dissertações encontradas se diferenciam deste trabalho, apesar de todas terem o PARFOR como pontos de estudo, e/ou descritores, não se repetem as temáticas, ou objetivos, percebidos pelos diferentes resultados e conclusões encontradas em cada trabalho.

Este estudo discute a formação docente e a prática pedagógica proporcionada pela vivência acadêmica, fatos que contribuem para o exercício da docência a partir de reflexões sobre as manifestações dos alunos-professores participantes do Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA – Campus Universitário de Altamira, o que pode tornar a investigação inédita e relevante, ao proporcionar contribuições à temática formação de professores, diferenciando este estudo dos que foram apresentados nesta seção.

A pesquisa desenvolvida neste estudo diferencia-se das demais por trazer como participantes das pesquisas alunos-professores, dando voz as suas percepções, com apoio de uma fundamentação teórica, na perspectiva de conhecer os saberes construídos durante a vivência acadêmica no curso de Pedagogia da UFPA no campus Universitário de Altamira e sua aplicação na sala de aula.

Para dar sequência a esta produção acadêmica, faremos na próxima seção a discussão sobre a formação de professores no sentido de explicitar como ocorre a construção e reconstrução desse processo formativo.

### **III FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO PERMANENTE**

Nesta seção abordaremos o referencial teórico sobre a compreensão do fenômeno estudado, porém lembramos que não cabe esgotar a temática de estudo científico nesta seção, mas esclarecer conceitos que possam contribuir na análise do estudo, haja vista que o aprofundamento do tema ocorrerá durante as análises dos dados e informações produzidas no decorrer do trabalho, para tanto, neste estudo compreendemos a formação de professores como uma necessidade permanente conforme aborda Freire (2002, p. 18).

#### **3.1 Formação de professores e profissionalização para a profissão docente: processo em construção e reconstrução**

Na atual conjuntura, em meio a diversos desafios nos âmbitos econômicos, sociais e culturais, que tocam os anseios individuais e coletivos, o parâmetro educacional tem sido foco de discussão constante, principalmente, no que concerne ao ensino, à formação de professores e às políticas educacionais.

A evolução recente pela qual passa o ensino, aponta que os últimos 30 anos são assinalados por retrocessos e avanços provisórios apresentados de diferentes formas, até mesmo em regiões de um mesmo país, onde ainda se presencia resquícios antigos, mesclados a resquícios contemporâneos. Diante disso, abordaremos no primeiro momento as fases do ensino na visão de Tardif (2013), por conseguinte a Política de Formação de Professores no Brasil e o conceito de profissionalização na visão de Tello (2011). Tais esclarecimentos são importantes para entendermos esse processo de construção e reconstrução docente.

Tardif (2013), destaca o ensino como vocação e o ensino como ofício entre as formas antigas que se perpetuam até nossos dias. Elas coexistem em meio a tensões e obstáculos pelos quais evoluem para a profissionalização.

Ainda na concepção desse autor, para se compreender o desenvolvimento do ensino é preciso levar em consideração a relevância do trabalho feminino que é constituído na realidade canadense, segundo o autor, por cerca de 80% na

escolaridade obrigatória, e cerca de 95% na escola primária. Essa presença significativa de mulheres na educação remonta desde o século XIX e permanece até hoje. Além disso, é somente no século XX que o ensino primário (destinado aos filhos do povo) e o ensino secundário (voltado às elites sociais) fundiram-se em um único sistema escolar para demarcar assim, a história da escola primária como marco da história moderna.

Tardif (2013) ressalta ainda que o ensino escolar, quando comparado à evolução de outros meios de trabalho, como o tecnológico, por exemplo, tem se desenvolvido a passos lentos pelo fato do apego dos docentes no que tange a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, advindas desde o século XIX, quando não, até mais antigas.

Para um melhor entendimento sobre a evolução do ensino escolar moderno, o autor parte de três eixos históricos, os quais Tardif (2013), denominou de “idades”; são elas: a idade da vocação que esteve presente no século XVI ao XVIII, a idade do ofício que emergiu a partir do século XIX e, por fim, a idade da profissão que se inicia de maneira lenta na segunda metade do século XX.

O ensino escolar, como o conhecemos na atualidade, surgiu em meio a grandes reformas religiosas nos séculos XVI e XVIII na Europa. Foi com o advento da reforma protestante e da contra reforma católica que se iniciou a construção de escolas elementares e os primeiros colégios modernos, sobre a tutela das Igrejas e das comunidades locais, quando no século XIX os indivíduos leigos começaram de fato, a ensinar, na maioria das vezes, isolados em pequenas escolas elementares. Época em que o ensino foi concebido como “profissão de fé”.

Vejamos como o autor trata esta questão:

Primeiramente, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida. Em segundo lugar, professar também é, naquele momento, exprimir sua fé, torna-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor [...] (TARDIF, 2013, p. 554).

Diante disso, o ensino moderno foi proveniente de uma profissão religiosa, ainda muito presente em vários países e regiões do mundo, principalmente no que diz respeito ao ensino privado. Nesse contexto, o ensino é concebido como vocação e ao docente cabia ensinar, dedicando-se ao ofício, e cuja missão não consistia em

instruir a criança a ler, escrever, contar, mas sim, discipliná-la e moralizá-la no âmbito da fé. As pedagogias usadas consistiam ainda em controlar os comportamentos das crianças, as quais tinham que se manter sentadas, sem se mexerem, sua postura, elocução e gestos controlados, tudo em nome de uma boa “instrução”, caso houvesse a desobediência elas podiam ser punidas com castigos físicos, bem comuns naquele tempo.

A referida realidade também adentra no ensino brasileiro, marcado pelo conservadorismo, pela violência física e psicológica, a fim de disciplinar os corpos e mentes, tendo em vista a formação do caráter dos alunos.

Nessa época, era quase inexistente o parâmetro - formação, a pedagogia adotada era baseada na religião, em que as mulheres religiosas e leigas aprendiam e exerciam seu ofício “in loco”. Tratava-se do ensino pautado na experiência e imitação das professoras mais experientes, haja vista que seus princípios éticos e morais justificavam a ausência de formação, dos quais, dentre outros, a devoção, a obediência e o amor às crianças eram o foco dessas virtudes.

Na idade da vocação, Tardif (2013) revela que as professoras, mesmo as que viviam em condições miseráveis, eram obrigadas a desempenhar suas atividades sem receber remuneração que, por sua vez, sempre ficava em segundo plano. Somente a partir do século XIX, as professoras religiosas e leigas começaram e permaneceram por um longo tempo a serem mal remuneradas. Nesse mesmo período hierarquizou-se o trabalho moderno de ensino: as mulheres subordinadas aos homens, os leigos aos religiosos, professoras das zonas rurais as das cidades, dentre outras. Assim, foi marcado esse período pela baixa autonomia das professoras que eram submetidas ao controle religioso e daqueles que as remuneravam.

Com o advento da modernização social, essa visão vocacional ainda permanece em várias regiões de alguns países da América Latina, ou seja, algumas mulheres ainda exercem esse ofício por vocação, mesmo que suas bases sociais e religiosas tenham deixado de existir, ainda em nossos dias a dimensão moral permanece presente, inclusive no Brasil, demarcando assim, o status e o perfil de professora como um modelo a ser seguido.

Ainda acerca dessa discussão outro eixo histórico, também mencionado por Tardif (2013), diz respeito ao ensino na idade do ofício que aparece no século XIX (com a construção de escolas para o primário) e do século XX (escolas para o

secundário), momentos estes que demarcam as primeiras escolas públicas e laicas. Pouco a pouco a educação pública começa a ocupar destaque no campo da obrigatoriedade e os Estados começam a impor a presença das crianças nas escolas.

No Brasil, conforme estudos de Vicentini e Lugli (2009), a História da profissão docente relata que dos tempos coloniais até o período imperial não apresentava um contexto de formação de professores, pois para exercer a profissão bastava passar por um concurso de nomeação para aulas régias.

O fragmento a seguir demonstra o caminho que foi trilhado:

[...] para a nomeação para aulas régias exigia apenas a apresentação de provas na moralidade fornecidas pelo **padre da paróquia** e pelo **juiz de paz** da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se, também que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 30, grifo nosso).

Notamos que a indicação do professor ficava sob a responsabilidade do padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de moradia do futuro professor, fato que aproxima da estrutura vocacional, uma vez que existiam influências religiosas nesta indicação.

Para tanto, o Estado na figura do juiz de paz e do Diretor-Geral dos Estudos começam a estruturar um sistema de carreira, embora os vencimentos salariais fossem baixos.

Neste contexto, a profissão docente começa a se incorporar a estrutura do Estado, agora essa trabalhadora deixa de exercer o trabalho vocacional passando a perceber vencimentos (salário) e a construir uma carreira. Assim,

A idade do trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos (TARDIF, 2013, p. 557).

Foi somente a partir da Segunda Guerra Mundial que o ensino como ofício se concretizou de fato, com o processo de democratização escolar, sob a tutela dos Estados que passam a integrar a profissão docente ao estatuto de funcionários

públicos. Com o estatuto foi possível estabelecer uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, que passam a ter um pouco de autonomia em suas atividades pedagógicas (escolhas do material a ser utilizado em sala de aula, pela disciplina, gestão dos alunos...), deixando de serem submissas e menos controladas, por fatores externos, dentre outros, como pelos pais e pelos sacerdotes da época.

Na atual conjuntura, segundo Tardif (2013), a evolução do ensino na idade do ofício permanece incompleta em vários países, o que nos leva a acompanhar o autor no questionar se no Brasil o ensino alcançou de maneira completa essa idade, visto que aparentemente, a escola básica obrigatória não disponibiliza de um corpo docente em que as condições de trabalho sejam únicas, assim como a existência de igualdade de tratamento entre homens e mulheres seja uma realidade, bem como entre o ensino público e privado, entre outras questões que precisam ser arroladas. Essas são apenas algumas das diversas constatações que nos levam, como pesquisadores, a acreditar que ainda temos muito que avançar no que diz respeito ao ensino em nosso país.

Por fim, esse mesmo autor discute o ensino na idade da profissão como terceiro eixo histórico no que concerne a esse assunto. No entanto, ele não remete apenas ao ensino, mas sim a qualquer profissão reconhecida pelas autoridades estatais, desse modo, citando Martineau (1999), Tardif (2013), define que para um ofício ser considerado profissão é necessário, dentre outras características:

A existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais (TARDIF, 2013, p. 558).

No que se refere à educação, a profissionalização atrela-se a universitarização do ensino, que por sua vez manifesta-se em meio a pressões econômicas e políticas. Tal contexto contribuiu para a criação das universidades modernas que a partir do século XIX tem como foco a formação de profissionais, cujas práticas precisam ser baseadas em conhecimentos produzidos por meio da pesquisa científica.

Segundo Tardif (2013, p. 561), a universitarização da formação dos professores nos Estados Unidos se inicia poucas décadas (década de 1930 a 1960) anteriores à profissionalização, e se estabelece como condição necessária para que ela se constitua a partir da década de 1980, quando autoridades políticas educacionais desse país implementam um projeto de profissionalização do ensino.

No Brasil a universitarização da formação dos professores tem seu início no século XX, a partir do final da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o que ensejou uma proliferação de cursos de formação inicial em nível superior.

Voltando ao projeto de profissionalização dos Estado Unidos, teve como enfoque três objetivos essenciais: a) melhorar o desempenho do sistema educativo ao agregar ao ensino novo molde de carreira, dentre eles: promoção, recompensas e reconhecimento; logo após passar do ofício à profissão, a profissionalização tem como objetivo b) “[...] fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade” e, ainda, leva a “[...] considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseia suas práticas profissionais em conhecimentos científicos”; e, por fim, c) construir uma base de conhecimento para o ensino, conhecimento este pautado no campo científico, precedido da pesquisa, o qual tende possuir um caráter prático aos profissionais de diferentes áreas de atuação.

Diante dessa explanação, em sintonia com Tardif (2013), constatamos que no contexto educacional a evolução do ensino na idade da profissão se comparada a idade da vocação e a idade do ofício, ainda é bem recente para os professores, muito embora carregue em seu bojo raízes históricas de “grupos profissionais do século XX”, haja vista seu início ser registrado na década de 80.

Tardif esclarece que:

Nesse sentido, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação. Contudo essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países (TARDIF, 2013, p. 562).

Assim, Tardif (2013), nos orienta a refletir acerca do destino para o qual a educação tem tomado em nossos dias, uma vez que nos últimos 30 anos pesquisas demonstram que a profissionalização do ensino não tem evoluído como desejado:

em decorrência de salários defasados, enfraquecimento dos sindicatos e desvalorização profissional, bem como, o ensino não ser visto como uma profissão. Todavia, cabe ressaltar que a igualdade salarial conquistada na idade do ofício agora é substituída pelo salário por mérito, ideia muito defendida no país na década de 90 (Governo de Fernando Henrique Cardoso) e retomada por governos neoliberais.

Ainda na concepção desse autor, pesquisas demonstram que o trabalho docente tende a se diversificar e a se tornar cada vez mais complexo, atrelado desde a obrigação dos professores de exercerem várias atividades no âmbito escolar, com poucos recursos, a carga horária reduzida com os alunos, até a diversidade de papéis desenvolvida, tida como mão de obra eficiente e barata ao olhar de autoridades públicas e políticas.

Notamos que a educação, nos últimos tempos, passa a se integrar a um mercado com potencial grandioso, onde tudo gira em torno de resultados numéricos, nos quais mede, inclusive, o potencial do professor frente a testes padrões com outros professores e outras instituições educacionais, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Esta é a atual ideologia defendida pelo Estado, ou seja,

Ela defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização padronizada dos ocupantes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.) (TARDIF, 2013, p. 564).

Em meio a esse contexto e essas considerações expostas parece que no Brasil ainda não saímos da idade do ofício, ou seja, os professores procuram na medida do possível exercerem suas atividades em prol de um bem comum. Isto não difere muito da realidade do século XXI, visto que a conclusão a que se chega é que parece que paramos no tempo e que os 30 anos após a denominada - profissionalização do ensino, ao que tudo indica, não contemplou de forma satisfatória os anseios dos professores, haja vista que ao nosso ver esse profissional continua submetido a diversas formas de controle pelo Estado, onde o sucesso ou insucesso do aluno é medido pela eficácia ou ineficácia da prática docente. Ao olhar a realidade brasileira, nos deparamos com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil e outros instrumentos de avaliação que se interessam muito mais em variáveis quantitativas que qualitativas para medir resultados.

Em suma, a profissionalização da docência em nosso país ainda carece ser revista com um olhar mais minucioso, pois as conquistas obtidas na idade do ofício, dentre elas: estabilidade, carreira e aposentadoria, parecem, principalmente no atual contexto, ameaçadas e substituídas por uma profissionalização cercada por inseguranças e prestações de contas, o que nos leva a refletir acerca da transição cada vez mais lenta entre a idade do ofício e a idade da profissão, as quais perpetuam-se até nossos dias, de forma significativa, entre professores de vários países na América Latina inclusive no Brasil.

Ao deslocar nosso olhar para as Políticas de Formação de Professores no Brasil, podemos dizer que ainda passa por um processo de construção e de propostas de valorização dos educadores, e neste sentido Freitas (2013) enfatiza a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Educadores.

Sendo assim, ela ressalta:

O processo de discussão sobre Sistema Nacional de Educação e Sistema Nacional de Formação de Professores, desenvolvido entre fevereiro e dezembro de 2008 pelo Conselho Técnico Científico da Educação Básica, resultou na aprovação do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (FREITAS, 2013, p. 229).

Percebemos que somente a aprovação desse Decreto, citado no excerto anterior, ainda não foi suficiente para resolver as dificuldades apresentadas por uma luta de mais de 30 anos dos educadores brasileiros em busca de formação e valorização do professor.

Decreto este, que foi complementado pelo Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010 que traz em seu bojo como princípios fundamentais a valorização do profissional da educação e à melhoria das condições de trabalho e remuneração. (BRASIL, 2010).

Como objetivos do referido decreto, destacamos: a melhoria da qualidade da educação básica e a promoção da valorização profissional, mediante ações de formação inicial e continuada (BRASIL, 2010).

Todavia, cabe ressaltar que os Decretos, citados acima, buscaram nortear a política de formação de professores no Brasil, contudo, sua implementação teve uma vida muito curta e não foram utilizados na íntegra, visto que vários documentos

normativos acabavam por pulverizar o processo formativo. Por conseguinte, precisaram de reformulações, o que vai acontecer em 2016, com a instituição do Decreto nº 8.752 de 09 de maio desse mesmo ano, que traz entre outros princípios, os destacados a seguir em seu artigo 2º,

- I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
- IV – a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais (BRASIL, 2016, p. 2).

Quanto aos princípios, destacamos como elemento norteador a preocupação com um projeto social e a formação dos Profissionais da Educação como essencial na busca da qualidade da educação.

No artigo 3º desse diploma legal está descrito seus objetivos, e dentre eles destacamos os seguintes incisos:

- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
- VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016, p. 3).

Os incisos destacados reforçam o planejamento e a execução entre os entes da federação na busca de suprir a necessidade da formação de professores, destacam essa formação no exercício da profissão docente, ressaltando a ética e a inclusão, bem como, buscam estratégias para que se possa cumprir a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) que enfatiza a necessidade de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, ou seja, 2024.

Não se pode negar também que os embates, desencadeados pelas instituições representativas dos professores, vem ganhando força na luta por efetivação de uma outra Política de Formação de Professores, bem como, que a política formativa esbarra na exigência do “neoliberalismo pedagógico” apontado por Tello (2011, p. 147), quando assinala a sua existência partir do “manifesto no documento de Jomtiem” em 1990. O autor nos desperta para as reais intenções políticas, econômicas e sociais “reveladas” no referido documento, bem como, do real sentido do termo “profissionalização docente”, pois:

O termo profissionalização docente na América Latina converteram-se em um espaço de confrontação com implicações para a prática e a política educativa, que desdobram em perspectivas discursivas divergentes e antagônicas (TELLO, 2011, p. 147).

Para analisar e refletir sobre a profissionalização docente Tello (2011) faz uso de quatro perspectivas a saber: a economicista-neoliberal; organizacional-reformada; humanista e crítica, todavia não cabe a este estudo aprofundar este tema.

De forma divergente nos esclarece Tardif (2013) que o termo profissionalização docente é entendido como necessidade de igualar a profissão docente com as demais profissões de nível superior e aponta essa perspectiva nos últimos trinta anos, conforme já tratamos sobre a questão anteriormente.

Todavia, no sentido neoliberal, conforme ressalta Tello (2011), o termo profissionalização docente passa a ter um sentido contrário, ou seja, de desqualificação e uma ideologia que tende a culpar os docentes por possíveis fracassos no campo educacional. É o que aponta nos estudos Tello, e para confirmar seu ponto de vista o autor esclarece que,

Associa-se á figura do docente o problema da “baixa qualidade” da educação. Esse autor afirma que a proposta neoliberal é a de uma desprofissionalização da docência para, buscando-se alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes para trabalhos temporários, docentes não formados para “formá-los” em serviço, rapidamente (GADOTTI 2005, apud TELLO, 201, p. 161).

Podemos verificar que o termo “profissionalização docente” apresenta-se na visão neoliberal como uma expressão padronizada ou qualificada, que leva em

consideração a formação técnica e não as condições de trabalho e de vida dos professores.

Tardif (2013), ao fazer a retrospectiva do movimento para profissionalização, visando o ensino nos últimos trintas anos em países da Europa, da América Latina e da América do Norte, coloca a idade da profissionalização como uma forma de valorizar o professor, enquanto para o neoliberalismo a profissionalização, ao que tudo indica, assume um sentido muito mais de desqualificação, precarização do trabalho, tornando a profissão pouco atraente. Embora essa perspectiva não possa ser definida de imediato pelo professor, a política de Formação de Professores propõe a formação em serviço.

Sendo assim, o professor fica em meio à desvalorização profissional e enraizado na idade do ofício como apontado por Tardif (2013), mas não devemos deixar de analisar os programas de formação de professores e propor novas formas para romper os desafios do trabalho docente com mudanças na perspectiva de construir outro conceito para a Formação em Serviço e Profissionalização Docente.

Para Frigotto (2011), a política educacional brasileira durante muito tempo não reconheceu a educação como prioridade, apesar de estar implícito na Constituição Federal de 1988, não teve os impactos previstos pela sociedade.

Todavia, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, renovaram-se as esperanças dos professores em serem valorizados como profissionais da educação, bem como de receberem incentivos na formação e melhores condições de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei 9.394/96) estabeleceu a base nacional comum, o Ministério da Educação (MEC) cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como diretrizes de ensino-aprendizagem e normatizou as políticas de formação de professores exigindo: (1) a formação inicial pela qual todos os docentes em exercício deveriam estar graduados/licenciados; (2) a formação continuada para manter atualizados os conhecimentos e as práticas pedagógicas no sentido de mudar e inovar o processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que a Legislação estabelece regras na estrutura curricular, propõem diretrizes, normatiza política de formação de professores, impulsionam a educação para uma possível inovação, todavia, o estudo de Menezes e Rizo (2013) apresenta dados do censo escolar de 2009 que revelam que 32,2% dos professores brasileiros não apresentavam formação em nível superior.

Observamos ainda que, a fim de cumprir a legislação, ou seja, LDBEN 9.394/96 quanto à formação mínima exigida no exercício do magistério, inicia-se uma corrida para a formação de professores. Essa política de formação de professores apresenta-se no sentido de tentar sanar a defasagem na formação e faz com que se criem programas “emergenciais”. Tal medida demonstra a falta de prioridade com a educação brasileira, visto que há trinta anos já se apontava à necessidade de realização de uma proposta de formação para os professores brasileiros que fosse consistente e permanente.

Dentre esses programas emergenciais, cria-se o Plano Nacional de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR), um Programa emergencial e de suplência, implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior Pública – IESP para formação de professores em serviço, uma das formas propostas para suprir os dados alarmantes demonstrados anteriormente acerca da necessidade de formar professores no Brasil.

Para Arce (2001), a formação em serviço está expressa nos princípios neoliberais de controle da atividade docente, bem como, pode estar se transformando em uma prática aplicada em diversos países para Certificar Professores em cursos de baixa qualidade.

Porém, entendemos que a Política Nacional para Formação de Professores no Brasil tem avançado, seja com programas emergenciais ou com propostas de formação em serviço.

Para compreendermos o termo política, é necessário verificar sua corrente etimológica, todavia podemos encontrar em vários dicionários sua definição como ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* que designa aquilo que é público. O significado de política é muito complexo e diversificado, está na maioria dos casos relacionado com aquilo que diz respeito aos espaços públicos.

Todavia, para Arendt (2012, p 21) “a Política baseia-se na pluralidade dos homens”. O homem foi criado por Deus, e os homens (no sentido plural) são criações da natureza humana, ou seja, todas as afirmações sociais, filosóficas e políticas estariam corretas se existisse apenas um homem, assim como para as demais ciências só existe um leão, os leões só interessam para os outros leões, e os

homens devem existir entre os homens, criando assim, as relações sociais buscando harmonia e consenso para melhoria da vida social.

No conceito de *Zoon politikom* (em grego original), precede como se no homem houvesse algo político que viesse de sua naturalidade humana (essência), conceito que não procede para Arendt, uma vez que “o homem é a-político. A política surge no entre os homens; portanto, totalmente fora dos homens” (ARENDR, 2012, p. 23). A política nasce para estabelecer uma relação que é concebida no intra-espço, ou seja, na relação entre os homens.

Para Arendt (2012, p. 24) várias são as formas e as intenções da política, o que torna difícil o seu entendimento, “torna-se difícil compreender que devemos ser livres”, o verdadeiro sentido da política nos torna sujeitos ativos na relação entre os homens, sujeitos habitantes do intra-espço, sendo a política uma relação entre sujeito e objeto na construção social.

Em sintonia com a autora, questionamos: Se a política se faz das relações do intra-espço da relação com os sujeitos, por que temos uma disputa entre grupos sociais? As respostas possíveis nos dão conta porque os homens, digo no sentido humano, estão em conflitos, seja na luta por espço, por poder, por ascensão social. Estão em conflitos porque são sujeitos políticos que usam a política como forma de dominação, quando a política deveria nos libertar e romper com a discriminação.

Conforme Arendt (2012, p. 68), devemos trabalhar duas dimensões da ação política em seu sentido de existência, ou seja, a dimensão agonística e a consensualista, o que significa ser esta última uma “liberdade mutuamente garantida”.

A educação é um ato político, a escola é política. Sendo a escola política, este é o local que se deve trabalhar na lapidação deste diamante (política), que será usada pela sociedade, um espço que servirá tanto como reprodução do conhecimento ou construção do conhecimento, ações que definirão a vida política dos alunos. A educação como ato político está a favor de alguém ou de algum grupo, conseqüentemente contra alguém ou algum grupo, nos remete Freire (1979).

Para fazermos da política uma “liberdade mutualmente garantida” como propõe Arendt (2012, p. 68), temos que viver em uma luta diária, pois o que se observa é que devemos diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de modo que nossa fala seja nossa prática. Contudo, o que se constata é que na escola

a emancipação política parece não ter chegado, ou seja, local que se diz uma coisa e se faz outra completamente diferente, como nos mostra Freire (2002).

Portanto, mais importante do que os autores são seus enunciados *“como yo no me interesso por los autores sino por el funcioamiento de los enunciados poco importa quien o cuando lo dijo”*<sup>8</sup>, e mais importante que os enunciados são as ações, afirma Foucault (1999, p. 138).

A política continua disfarçada na obscura dificuldade de interpretação de seu conceito em busca da liberdade, todavia conforme Arendt (2012, p. 75) “a relação entre política e liberdade, em outras palavras, também é entendida nos tempos modernos de modo a ser política um meio e a liberdade ser seu objetivo mais elevado; portanto, a relação em si não mudou”, visto que “a concepção segundo a qual a política existiu sempre e em toda parte onde existiram e existem homens, é ela própria um preconceito; o ideal socialista de uma condição final de Humanidade sem Estado”.

Sendo a política utilizada conjuntamente por subgrupos, cabe também a escola em conjunto com a sociedade contribuir para a construção de uma política que leve a liberdade e autonomia dos sujeitos (homens) preenchendo o intra-espço social em um processo de transformação humanizadora.

Neste sentido, a percepção dos professores sobre a sua formação é uma forma política de entender o processo, seja no sentido particular ou universal, o importante é ter uma formação humana e profissional que proporcione a autonomia para escolher a sua prática e determinação de suas ações no contexto educacional.

Nessa perspectiva, podemos encontrar o termo política associado a outros subgrupos políticos como: Política Docente, Política Pública, Política Educacional, Política de Formação de Professores, dentre outros. No entanto, focaremos aqui somente os três subgrupos citados anteriormente. Deixamos de tratar a Política Docente por considerar, conforme Tello (2011), como sendo uma política que engloba vários fatores que compõe a realidade docente como: estilos, modelos de formação de professores, construção da identidade, formas que se avalia o professor, reconhecimento social, formas de ingresso, formas de ascensão, entre outros.

---

8 - como não me interesso pelos autores, mas na operação de declarações não importa quem ou quando ele disse.

Políticas públicas consistem em ações desenvolvidas pelo Estado que têm como objetivo atender os diversos setores da sociedade, ou seja:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Essas políticas são muitas vezes realizadas em conjunto e com o apoio de outras instituições civis, conforme Azevedo (2003, p. 38) explicita “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, PIZZIO e FRANÇA, 2010, p. 96).

No que concerne à política educacional, concebemos como políticas voltadas para os espaços educacionais, na maioria das vezes, ações políticas que atendem o sistema escolar, seja em um contexto universal ou particular.

Dessa forma, a Política de Formação de Professores se constitui em ações de Estado voltadas à formação de professores, seja inicial, continuada ou em serviço. No Brasil essas ações são contempladas pela LDBEN 9.394/96, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, mas que caminha a passos lentos e em muitas regiões pouco se efetivou.

A LDBEN 9.394/96 traz em seu bojo uma nova configuração para a formação de professores no Brasil ao determinar a formação mínima para o exercício do magistério em seu Artigo 62 e reestruturar a educação brasileira.

Segundo Romanowski (2010), a década de 1990 é um marco para a formação de professores no Brasil, tendo em vista que neste período existia um grande número de professores que não possuíam a formação docente em nível de graduação.

A autora revela o quadro em termos de titulação:

No Brasil há aproximadamente um milhão de professores que não têm essa titulação, sendo então estabelecido o prazo de uma década para que todos passem a ter a formação superior, o que gera um desafio e uma dificuldade para muitos de nós (ROMANOWSKI, 2010, p. 99).

Neste mesmo diploma legal se estabelece uma década para que o Brasil atinja o nível desejado (superior) na formação de seus professores. Tal situação conduz a reestruturar as licenciaturas e ampliar o número de vagas nos Institutos e Universidades, todavia chegamos ao final da década da educação sem atingir o objetivo proposto.

Os cursos de Licenciaturas formam os professores que deverão atuar na educação básica, contudo neste trabalho enfatizaremos somente o Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, com o objetivo de formar técnico em educação, e tem passado nas últimas décadas por um processo de reestruturação e busca de uma nova especificidade de formação docente, conforme aponta Romanowski (2010, p. 78) “o curso de pedagogia, que forma o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a docência das disciplinas pedagógicas dos cursos normais de nível médio”.

Até o ano de 1967, o Curso de Pedagogia continuava voltado para a formação de técnicos em educação, mas possuíam nos desenhos curriculares disciplinas voltadas a formação docente. Segundo Romanowski (2010, p. 80) o curso dava ênfase a licenciatura e a formação do bacharel “nas especialidades da supervisão pedagógica, administração escolar, inspeção escolar e orientação educacional, continuando com a separação dos técnicos”.

Com a reforma do ensino superior Lei nº 5.540/1968, as universidades brasileiras passam a direcionar a educação para o mercado de trabalho, desenvolvendo a autonomia universitária e ampliando o acesso ao nível superior, todavia, incluem como forma de acesso o vestibular unificado, ou seja, ao mesmo tempo em que amplia a oferta, dificulta o acesso por meio de processos seletivos.

As reformas educacionais possibilitaram a criação de cursos de licenciatura curta, com menor tempo de duração e possibilidade de habilitação nas séries iniciais

do primeiro grau, como era definida a estrutura educacional brasileira pela Lei 7.692/71.

O curso de Pedagogia na visão de Romanowski (2010, p. 81) efetivou diversas reestruturações, passando então a proporcionar várias habilitações, uma vez que formavam a partir da década de 1980 “os especialistas em educação, supervisores educacionais, supervisores escolares, administradores escolares e as demais habilitações”, dentre elas a docência no ensino primário e disciplinas pedagógicas dos cursos de magistério.

Para Romanowski (2010, p. 81) “A formação por habilitações promoveu a especialização profissional e contribuiu para a concretização da divisão do trabalho pedagógico nas escolas”, visto que com a habilitação específica o profissional da educação poderia aperfeiçoar-se em uma determinada área do conhecimento e contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

Todavia, somente com a LDBEN 9.394/96 foi definida a formação mínima necessária para atuar na educação básica e as instituições habilitadas para ofertar esta formação. Esta necessidade de formação trouxe em seu bojo uma busca pela formação em serviço para atender a legislação, momento que vários programas e planos de formação foram pensados para suprir essa demanda, implementados nos anos seguintes, sendo importante para o desenvolvimento de práticas docentes efetivas que possam proporcionar melhor índice de aprendizagem.

Para entender a prática docente dos alunos-professores do PARFOR, abordaremos o conceito de prática docente na concepção e indicativos da docência, baseado nos saberes necessários a efetivação desta atuação no cotidiano escolar, na perspectiva de utilização destes saberes para uma prática autônoma e emancipadora.

Conforme Romanowski (2010) a prática docente abrange em suas funções pedagógicas não só a transmissão de conhecimentos, porém uma dinâmica centrada na relação professor, aluno e conhecimento em um processo recíproco que produza aprendizagem aos alunos e ao professor. Nesse processo de mediação Freire (2002) afirma:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto

em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 21).

Neste sentido, a prática docente deve conceber o ato de ensinar não só como mera reprodução de conhecimento, mas como produção que enseja formas de possibilitar meios para uma construção dialética entre alunos e professor, em uma relação recíproca de ensino aprendizagem.

O conceito de prática docente utilizado nesta pesquisa está pautado na visão de Romanowski (2010), que define prática como sendo um conjunto de ações pedagógicas, sociais e políticas implícitas na ação do professor.

A mesma autora enfatiza:

Nossa prática na definição das intenções de ensino, no modo como a aula é organizada, nas atividades propostas, nos conteúdos selecionados, nos instrumentos e procedimentos de avaliação que empregamos e nas formas de relação entre nós e os alunos caracterizam os enfoques do ensino (ROMANOWSKI, 2010, p. 48).

As intenções de ensino vão definir a organização da aula, seus conteúdos e sua avaliação, ou seja, a prática docente é de suma importância para definir o papel social do professor, suas motivações e, conseqüentemente, o enfoque de ensino que pode estar pautado em diferentes abordagens como: tradicional, tecnicista, escolanovista, construtivista, sócio-histórica, dentre outras abordagens. Não aprofundaremos as abordagens pedagógicas nesta dissertação, por não ser o foco da mesma, mas na prática pedagógica, a partir da relação professor, aluno, conhecimento/saberes e avaliação.

A prática docente é a ação específica do professor no interior da sala de aula, momento em que organiza formas e conteúdo para os estudantes se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes de várias práticas e de várias situações de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, para dar conta da complexidade que é o fenômeno educativo, o professor utiliza os saberes adquiridos em sua formação e outros espaços para ampliar as possibilidades de ensino no interior da sala de aula, haja vista, ser necessário esses conhecimentos/saberes para articular o processo de ensino, aprendizagem e conhecimento.

Vários são os saberes necessários à prática docente na formação do educador, desse modo, Saviane (1996) destaca cinco saberes que em sua visão são

imprescindíveis e precisam integrar o processo de formação de professores, os quais destacamos:

a) O saber crítico-contextual - relativo à compreensão das condições sócio históricas que determinam à tarefa educativa;

b) O saber pedagógico - princípios filosóficos que norteiam a educação, valorizando os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação;

c) O saber didático-curricular - relacionado ao domínio do saber-fazer, implica a dinâmica do trabalho pedagógico visando atingir objetivos intencionalmente formulados;

d) O saber atitudinal - abrange atitudes e posturas inerentes ao papel do educador, tais como: respeito às pessoas, diálogo, justiça e equidade, coerência, clareza, isto é, comportamentos e vivências, consideradas adequadas ao trabalho educativo;

e) O saber específico - relacionado ao saber correspondente a disciplinas em que se reportam os conhecimentos socialmente produzidos.

Para Saviane (1996) esse conjunto de saberes, que em princípio todo educador deve dominar, necessita integrar o processo de sua formação contribuindo à prática docente.

Na visão de Romanowski (2010, p. 54-55) os saberes docentes são compostos por “saberes da experiência e saberes pedagógicos e específicos”, sendo os da experiência os conhecimentos adquiridos durante a prática do professor e os pedagógicos aqueles que se referem “a didática, da psicologia da educação, da sociologia da educação e das demais ciências da educação”.

Podemos observar que os autores percebem os saberes docentes como uma interação social adquirida pela experiência (prática docente) e pela formação adquirida na academia, um conjunto de habilidades e competências formadas pela junção das ciências da educação.

Neste estudo trataremos para conceituar os saberes docentes na concepção de Tardif (2014, p. 36), que os define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os trabalhos de Tardif apontam as características para analisar e compreender os saberes docentes, dessa forma, ele divide esta constituição em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e

saberes experienciais, os quais destacaremos a seguir para construirmos nossa concepção de saberes docentes (TARDIF, 2014).

Os saberes da formação profissional são formados pelo conjunto de conhecimentos transmitidos aos professores ao longo de sua formação pelas academias (instituições de ensino), ao introduzirem neste processo a incorporação destes à prática docente.

O autor se reporta sobre tais saberes para afirmar:

Nesta perspectiva, estes conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transforma-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo (TARDIF, 2014, p 37).

Os saberes desta formação estão relacionados à prática docente, que para ser incorporados pela formação inicial ou continuada dos professores necessitam de aportes científicos, que na maioria das vezes só é possível adquirir em cursos de formação de professores em nível de graduação.

Quanto aos saberes disciplinares, são os saberes sociais que estão agrupados em formas de disciplinas, geralmente organizados no interior dos cursos. Ele esclarece desta forma:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de cursos distintos (TARDIF, 2014, p 38).

Estes saberes emergem das tradições culturais proporcionadas pelos grupos sociais produtores de saberes.

No que concerne aos saberes curriculares, são saberes que os professores se apropriam ao longo de sua carreira para melhorar a prática docente e os apresentam em forma de programa curricular escolar que se traduzem em objetivos, conteúdos e métodos praticados pelos professores no ambiente escolar.

No entendimento do autor:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2014, p. 38).

Quanto aos saberes experienciais, são desenvolvidos ao longo do exercício dos professores e são específicos do cotidiano, “estes saberes brotam da experiência e são por ela validados” nos recorda Tardif (2014, p. 39).

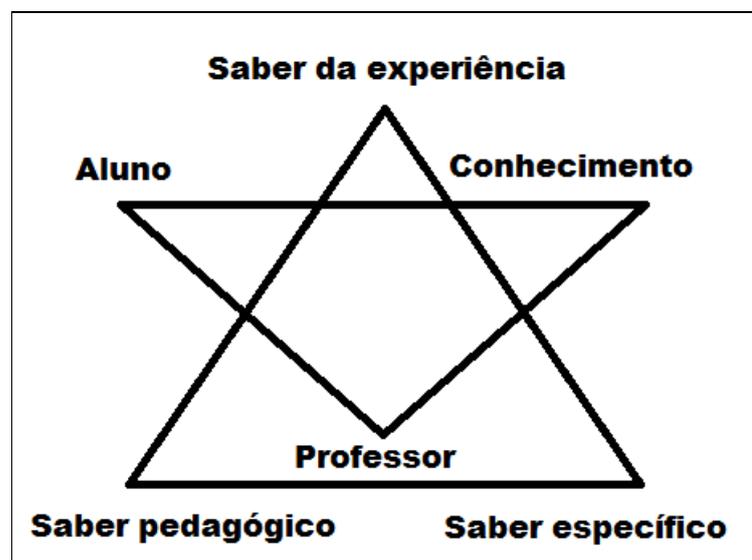
Isto posto, percebemos que os saberes docentes são elementos essenciais para o desenvolvimento da prática docente construídos por dimensões, a saber:

Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIF, 2014, p. 39).

A construção dos saberes docentes corrobora na formação do professor que precisa dominar o seu programa disciplinar e conhecimentos necessários para desenvolver um saber prático de suas experiências em sala de aula, correlacionados aos conhecimentos científicos.

Para Romanowski (2010, p. 56) “os saberes são singulares porque cada um de nós desenvolve um processo de trabalho e de conhecimento próprios no ensino e ao longo de sua profissão” e são construídos a partir da relação professor, aluno e conhecimento quando levado em consideração a construção dos saberes: da experiência, pedagógico e específico, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 03: Construção dos saberes docentes



Fonte: Adaptado de Romanowski pelo pesquisador (2010).

A esse respeito, é certo afirmamos que a figura representa a construção dos saberes docentes como recíproca, tendo o professor como o sujeito norteador, que não pode separar-se dos demais saberes, no sentido de produzir a formação dialética que parte do particular para o universal e do universal para o particular em sua formação e atuação docente.

O saber é articulado entre saber pedagógico, saber específico e saber da experiência, juntos formam a prática que está em constante relação com o tripé professor, aluno e conhecimento, ou seja, a união destes pontos forma a construção dos saberes docentes (ROMANOWSKI, 2010).

Inspirando-nos em autores precedentes que tratam dos saberes, cabe enfatizarmos que neste trabalho destacaremos os saberes docentes, os quais compreendemos como conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, nas experiências das práticas docentes e no saber específico que cada professor constrói ao longo da formação e profissão docente.

Essas construções e reconstruções de saberes docentes só se tornam possíveis com a busca por formações permanentes, tão importantes, conforme se pode observar nos ganhos trazidos:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2002, p. 18).

Em síntese, a formação do professor deve ser contínua, precisa nesse processo aproximar a teoria da prática, o professor carece de encontrar-se disponível para mudar, a fim de romper um possível estado de ingenuidade e assunção para tornar-se sujeito de sua prática.

Percebemos que o professor deve estar aberto a mudanças em sua prática, na sua forma de lidar com os desafios, as tensões, os dilemas que tem impactos

sobre o seu trabalho docente efetivado no interior da sala de aula, uma vez que ao colocar-se como sujeito do processo ensino aprendizagem, pode proporcionar melhorias ao trabalho docente, visto que quando o professor decide entrar ou retornar ao universo acadêmico, como aluno, esse processo de mudança é perceptível por meio de seu discurso teórico e reflexões sobre o mundo, recorda Freire (2002).

Quanto ao conhecimento, podemos destacar enquanto tipo: popular, filosófico, religioso e científico. Neste estudo, quando no referimos a conhecimento construído e conhecimento reconstruído, nos referimos ao conhecimento científico estudado na academia ou apreendido nas atividades do magistério, ou seja, no desenvolvimento da prática docente, pois segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 80), podemos entender “por ciência uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”, neste caso os fenômenos educacionais.

Nesta seção, abordamos às fases que compõem a evolução do ensino nos últimos trinta anos, na visão de Tardif (2013) tecemos uma discussão sobre política, com a finalidade de compreendermos os conceitos de política educacional e política de formação de professores e, ainda, diferentes concepções sobre saberes e prática docente com o intuito de apresentar nosso entendimento acerca dos respectivos temas que nortearam esta produção intelectual.

## **IV A REALIDADE EDUCACIONAL DO PARFOR EM ALTAMIRA/PA**

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a oferta de cursos na Região da Transamazônica ofertados pelas IESP do Município de Altamira e algumas características dos alunos-professores participantes da pesquisa.

### **4.1 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**

Na tentativa de amenizar a precariedade da formação docente no Brasil, o Governo Federal oferta vários programas e/ou planos em parceria com diversas universidades brasileiras, dentre eles o PARFOR, que funciona desde 2010 na Região da Transamazônica e Xingu.

O referido Plano procura atender as necessidades formativas expressas nos seguintes documentos:

Desde 2007, estados e municípios que aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), com as demandas por formação de professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 286).

De acordo com o Relatório de Gestão 2009 – 2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da CAPES, o acesso à primeira graduação proporcionou aos professores que não possuíam essa formação uma importante conquista e oportunidade de qualificação. A Região Norte é a que possui o maior número de matrículas, ou seja, “A região Norte lidera o ranking do número de matrículas efetuadas com o percentual de 48,86%, seguida da Região Nordeste com 38,18%. No Estado do Pará 71,5% dos professores sem formação estão sendo atendidos pelo PARFOR” (BRASIL, 2014, p. 11).

Esse relatório explicita que,

O objetivo do sistema é dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação, afirma o ministro

da Educação, Fernando Haddad. O ministro explica que foi feito um cruzamento de dados das necessidades de formação, a partir do censo da educação básica, com a oferta de vagas por instituição, por campus e por curso. Vamos colocar todas as vagas à disposição e vai caber aos secretários estaduais e municipais promover a inscrição dos professores em serviço (BRASIL, 2011, p. 01).

Diante disso, foi possível observar que realmente as vagas foram colocadas à disposição para que os professores de fato realizassem suas inscrições, porém, coube aos secretários estaduais e municipais validá-las. Essa validação, a nosso ver, se tornou um mecanismo de controle pelos gestores, nem sempre foi favorável ao professor, mas aos interesses daqueles que gerenciam e administram o Sistema de Ensino<sup>9</sup>.

Vejamos o que o documento afirma:

O Parfor é destinado a professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação exigida pela LDB. Portanto, as turmas especiais devem ser compostas exclusivamente por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou grau de licenciatura. A participação do professor nos cursos de formação deve ser autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, que é o ato pelo qual o secretário atesta que o professor atende os requisitos do Programa (BRASIL, 2014, p. 35).

Esse programa emergencial surge com a proposta de melhorar os índices de baixa formação publicados no estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC).

O PARFOR nasce como uma possibilidade para suprir essa necessidade de formação em serviço<sup>10</sup> dos professores brasileiros como aponta o enunciado,

---

9 - Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. (SAVIANI, 2010, p. 28).

10 - O conceito de Formação em Serviço utilizado nesta pesquisa é o que concebe a formação Inicial e Continuada como processo de reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores em um processo de construção do conhecimento. (NÓVOA, 1991, p. 30), ou seja, formação permanente.

O Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014, p. 31).

O PARFOR, enquanto plano de formação, foi implantado na Região da Transamazônica e Xingu no ano de 2010, por meio de três instituições públicas de ensino, a saber: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal e Tecnológico do Pará (IFPA) com o objetivo de ofertar cursos de primeira graduação, tendo como meta a formação de professores que não possuíam cursos de Licenciatura. Nesta perspectiva, é apresentado como um programa de formação de professores que poderia proporcionar a formação desejada para melhoria da qualidade do ensino.

Segue portanto as orientações expostas no excerto:

Baseando-se nas orientações do inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o Parfor fomenta a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica que: a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula; b) atuem em área distinta da sua formação inicial; c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura. A estratégia do Programa é estimular: a) a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES; b) a implementação de cursos de programas de segunda licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009; e c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997 (BRASIL, 2014, p. 31).

É bom lembrar que o professor não nasce pronto, mas por meio da formação sólida e reflexiva ele torna-se sujeito de suas ações e de transformações, como aponta Freire (1991, p. 589) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Em 2009 foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) um estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica de 2007, este estudo apresenta um panorama do cenário

nacional, suas necessidades e avanços, todavia ainda foi identificada a carência na formação destes profissionais,

Neste documento lembramos que:

Os resultados do Censo Escolar de 2007, ao mesmo tempo em que oferecem dados sobre o perfil dos profissionais da educação, ampliam o conhecimento sobre a formação do professor, com o fornecimento de dados que melhor caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, de formação continuada, disciplinas ministradas, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento e o monitoramento das ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais (BRASIL, 2009, p. 25).

Os resultados do Censo Escolar de 2007 foram relevantes para traçar novas propostas na perspectiva de suprir essa necessidade de formação (BRASIL, 2009), pois 1.288.688 professores possuem nível superior completo o que corresponde a 68,4% do total de professores brasileiros, quando incluímos nestes dados os professores formados em nível médio (magistério), formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental este percentual aumenta para 82,1%.

Cabe ressaltar que existem ainda no Brasil os “professores leigos” com um total de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, nas zonas urbanas e nas rurais.

Constam também dados mais surpreendentes, pois ainda existem no Brasil professores com apenas o ensino fundamental, os quais representam 0,8% do total, o que equivale a 15.982 docentes, sendo a maior concentração de professores com essa escolarização na Região Nordeste.

Nos anos iniciais do ensino fundamental a legislação contempla os professores com habilitação em magistério em nível médio, todavia nos anos finais do ensino fundamental o estudo apresenta o percentual de professores que não possuem habilitação adequada para lecionar neste nível de ensino. “Nota-se a existência de 196.006 professores que ainda não possuem a habilitação legal requerida para atuar nos anos finais do ensino fundamental, o que corresponde a 26,6% do total em análise” (BRASIL, 2009, p. 36).

Na última etapa da educação básica, percebemos um número significativo de professores com a escolaridade exigida pela legislação, todavia, ainda persiste um percentual de 6,4% de professores com nível superior sem licenciatura, é um dado

que consideramos grave: professores com nível médio ou apenas ensino fundamental.

De forma detalhada o documento oficial expressa:

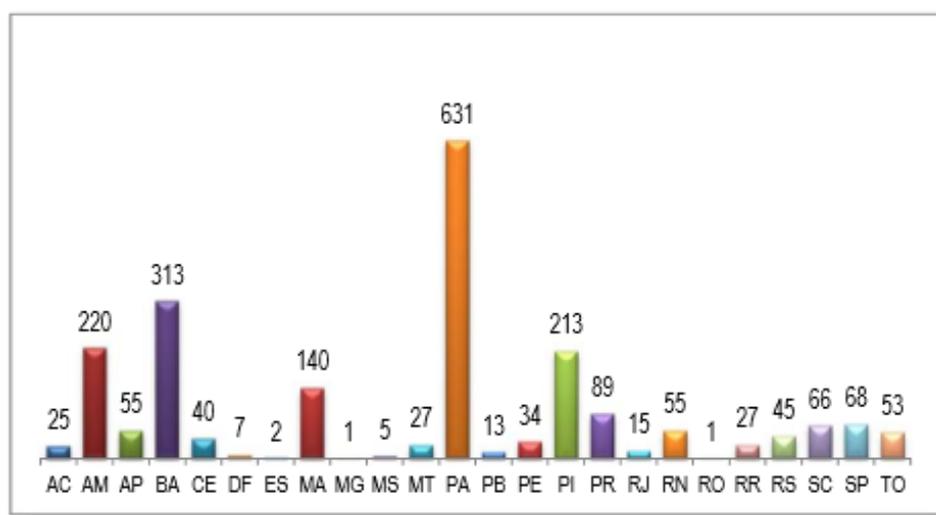
[...] no ensino médio apresenta a escolaridade mínima exigida pela atual legislação educacional, pois 360.577 professores têm curso superior com licenciatura, o que equivale a 87,0% do total. Dentre os outros, 6,4% (53.978) possuem nível superior sem licenciatura e 6,6% têm nível médio ou, apenas, fundamental (BRASIL, 2009, p. 39).

Os dados estatísticos apresentados pelo estudo comprovam a necessidade de formação de professores no Brasil, principalmente os da Regiões Norte e Nordeste, onde a falta de professores formados é maior que nas demais regiões brasileira.

O PARFOR existe como um Programa emergencial e de suplência, implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, Municípios e Distrito Federal e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para formação de professores em serviço. O termo emergencial acaba por reforçar a falta de prioridade na formação de professores no Brasil.

Reflete tal realidade os dados demonstrados no gráfico 01,

Gráfico 01: Distribuição de turmas por Unidade da Federação 2009-2013



Fonte: BRASIL (2014, p. 48)

O gráfico 01 demonstra que o Estado do Pará é a Unidade da Federação (UF) com o maior número de turmas ofertadas pelo PARFOR, possuindo 631 turmas, seguido pelo Estado da Bahia com 313 turmas, Amazonas com 220 turmas, Piauí com 213 turmas e Maranhão com 140 turmas. Podemos perceber que o Pará possui 318 turmas a mais que o segundo estado contemplado com turmas do programa, o que pode apontar o descaso com a política de formação de professores ao longo de décadas e que se pretende corrigir de forma “emergencial”, como destaca Frigotto (2011, p. 243) “a educação nunca foi algo de fundamental importância no Brasil”.

Diante disso, ressaltamos que a formação de professores, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, tem sido insuficiente para suprir a demanda da Educação Básica, fato este evidenciado no gráfico 01, ao demonstrar os estados destas Regiões que ofertam maior quantidade de turmas do PARFOR por estarem com o quadro de professores abaixo do previsto na LDBEN 9.394/96 quando, no caso, deveriam possuir formação em nível superior.

É compreensível essa demanda por formação de professores se consideramos que:

Dados da Sinopse do Professor de 2009 revelam que dos 1.977.978 docentes que atuavam na educação básica, 636.800 (32,2%) não apresentavam formação em nível superior, sendo que destes 12.480 (0,6%) apresentavam como referencial de sua formação apenas o ensino fundamental (incompleto ou completo) e 139.974 (7,1%) apenas o ensino médio sem formação na área do magistério/Normal. Do total de professores com nível superior (1.341.178), 62.379 (4,7%) não eram oriundos de cursos de licenciatura (MENEZES e RIZO, 2013, p. 88 – 89).

O estudo de Menezes e Rizo (2013) que versa sobre as contribuições e desafios do PARFOR no Estado do Rio de Janeiro corrobora em apresentar dados do censo escolar sobre a problemática que comprova a necessidade de formação em serviço para melhorar o quadro de professores da educação básica no Brasil.

É perceptível ainda a existência de lacunas na formação de professores no Brasil, por isso, há necessidade de formar profissionais que possam atender esta demanda com cursos de Licenciatura que venham proporcionar uma formação sólida, com mudanças no cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, na vida social dos brasileiros.

Para tanto, faz-se urgente à formação docente considerar e assumir:

A necessidade de uma formação que valorize o professor como sujeito reflexivo, que articula os diversos saberes científicos e pedagógicos e que é capaz de refletir sobre a sua prática de sala de aula e de seu cotidiano escolar, como agente de transformação e de mudanças numa dimensão mais humanitária, atuando em um sentido criador e revolucionário (COUTO, 2010 p. 92-93).

Para Couto (2010) não basta apenas à titulação, mas a qualidade desta elevação de nível formativo, que favoreça maior organicidade no exercício da docência. Isto contrasta com o que se vivencia quando estes docentes “saem” para a sua qualificação. Tem-se trabalhado muito mais com uma formação do docente da educação básica para atender às exigências do mundo de trabalho, ao eleger-se algumas orientações impostas aos países periféricos, como é o caso do Brasil, trata-se de atender:

Exigências de uma formação em serviço realizada por meio da educação à distância e de programas curtos, considerada fundamental para a melhoria desse nível de ensino; Formação complementar à educação, com curta formação inicial, centralizada nos aspectos pedagógicos; Contratação de professores com conhecimentos e competências comprovadas (prova nacional aplicada aos docentes); Salário docente estritamente vinculado à qualidade docente, baseado na ideia de que o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar (COUTO, 2010, p. 84-85).

Em face do exposto, é possível detectar que as referidas orientações a serem seguidas, revelam de certa forma uma desvalorização da formação docente voltada para a Educação Básica. Por meio delas se objetiva a valorização de mecanismos para acompanhar e avaliar o desempenho escolar do professor, do aluno, da escola e do sistema escolar como um todo. Estes parâmetros da educação, definidos a partir do final da década de 1990, foram fortemente enraizados no cenário brasileiro por conta das políticas neoliberais.

É perceptível ainda que, quando se trata da formação de professores, as políticas são tratadas de forma “emergencial”, como verificado na proposta do PARFOR, contudo, não se deve deixar de verificar as contribuições desta política para a Região Norte, neste caso mais específico a Região da Transamazônica e Xingu.

#### 4.1.1 O PARFOR no Estado do Pará

No Estado do Pará, a discussão sobre a necessidade de oferta de formação docente para os professores da Educação Básica não é tão recente, todavia em 2006 é instituído um protocolo entre a Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e Instituições de Ensino Superior com o objetivo de desenvolver ações para o desenvolvimento da educação.

Como podemos observar no excerto abaixo:

No Pará, o movimento em direção à integração do Estado à Política Nacional de Formação Docente iniciou em 2006 com a articulação entre a Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará, formando-se o Protocolo SEDUC-IES, cujo objetivo era formular proposições e desenvolver ações de modo a promover o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino do Estado (GONÇALVES, 2014, p, 75).

Este protocolo firmado em 2006 veio nortear a construção do Plano Estadual de Educação em 2007, com a publicação dos dados do censo de 2007 que comprovam a necessidade de ampliar a oferta de formação docente no Estado, e por isso, foi iniciado juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PA) a proposta de criação de um Plano de Formação Docente do Estado do Pará, que deu origem ao Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará publicado em janeiro de 2009 (PARÁ, 2009).

O quadro abaixo demonstra o diagnóstico realizado a partir do censo de 2007, a necessidade de ofertar a formação inicial para 125.107 professores no Estado do Pará para suprir a demanda educacional nos próximos dez anos (2009 a 2019).

Quadro 04: Demanda por formação Inicial, por URE/PA e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino.

URE	DISCIPLINA																	
	Química	Física	Matem.	Biologia	Ciências	Portug.	Inglês	Espanhol	Outras Línguas	Artes	Ed. Física	História	Geografia	Filos.	Sociol.	Inform.	Séries Iniciais do EF	Total
Bragança	35	46	685	30	653	694	118	6	1	636	106	593	595	34	22	0	1.252	5.506
Cametá	18	19	930	16	838	913	94	62	0	587	351	695	684	14	101	0	1.103	6.425
Abaetetuba	43	61	1.303	38	1.225	1.320	154	22	44	967	758	756	764	33	517	0	2.560	10.566
Marabá	68	84	1.331	71	1.215	1.365	354	8	3	1.178	779	1.069	1.104	44	112	10	2.477	11.272
Santarém	40	55	1.020	30	944	1.033	314	0	0	434	735	891	871	31	24	9	1.065	7.496
Monte Alegre	29	46	512	40	485	493	29	0	0	496	468	450	438	13	18	0	554	4.072
Óbidos	21	34	879	19	836	895	120	0	0	886	532	801	833	16	20	0	1.157	7.049
Castanhal	35	66	713	41	631	741	133	9	0	516	218	594	605	24	16	22	1.255	5.617
Maracanã	14	17	252	17	207	260	56	5	0	98	107	225	217	10	6	0	383	1.874
Altamira	34	37	823	26	791	843	141	2	1	798	534	703	681	31	60	4	656	6.166
Santa Izabel	33	49	563	32	453	573	107	12	0	302	103	505	485	21	13	4	1.446	4.701
Itaituba	20	16	504	25	471	536	105	1	2	342	317	476	472	13	17	1	693	4.010
Breves	43	75	2.037	79	1.953	2.064	85	9	1	1.326	969	1.663	1.642	19	30	1	1.302	13.300
Capanema	29	45	376	33	301	380	74	3	0	178	71	268	263	18	8	0	766	2.815
Conc. do Araguaia	38	45	818	28	752	812	221	0	3	688	461	712	696	28	39	0	1.429	6.770
Tucuruí	23	27	516	22	502	564	184	0	0	296	236	245	249	166	368	0	1.192	4.589
Capitão Poço	14	18	387	12	357	384	53	0	0	316	205	345	337	11	42	0	654	3.137
Mãe do Rio	21	25	649	20	624	647	112	0	2	646	459	567	545	13	22	0	887	5.237
Belém	208	309	1.021	188	534	973	565	48	3	355	301	595	538	138	145	10	5.083	11.015
Região das Ilhas	16	23	462	19	425	461	54	26	1	302	129	423	411	12	17	0	710	3.490
Total por disciplina	783	1.098	15.783	787	14.198	15.949	3.074	211	61	11.348	7.839	12.574	12.431	689	1.599	60	26.622	125.107

Fonte: Plano de Formação Docente do Estado do Pará, 2009.

Diante dos desafios para a formação docente no Estado e em resposta a esse quadro, foi instituído o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tratada na seção 3, que tem como objetivo organizar, junto aos Estados, Municípios e Distrito Federal, a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica. O referido Decreto possibilitou a implementação do PARFOR no Estado do Pará, como um programa de urgência para suprir a necessidade de formação de professores.

Com o Decreto 6.755/09, a SEDUC assina o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), iniciou o processo de PARFOR no Estado do Pará.

Na construção do PARFOR várias instituições assumiram a responsabilidade a saber:

A construção do Plano no Pará contou inicialmente com a participação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), antigo CEFET-PA; Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), posteriormente, em 2010, aderiram ao Plano a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2014, tivemos a UNIFESSPA (GONÇALVES, 2014, P 75-76).

Esta parceria com as IESP veio permitir a implantação do PARFOR no Estado do Pará, em um sistema de colaboração entre os Governos Federal, Estadual e Municipais.

#### 4.1.2 O PARFOR no município de Altamira – Pará

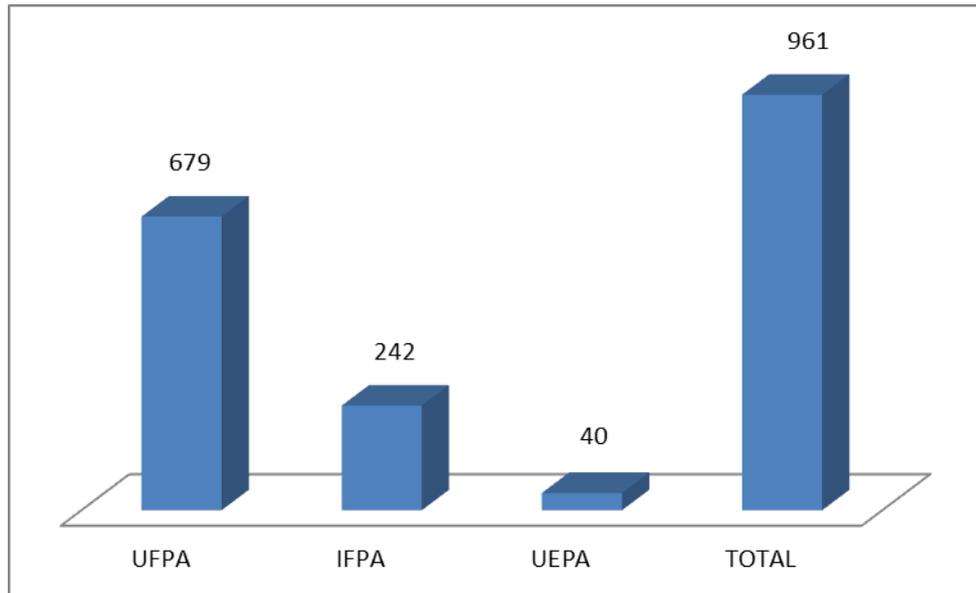
Nesta subseção abordamos o PARFOR na Região da Transamazônica e Xingu por IESP localizadas no Município de Altamira, levando em consideração o quantitativo de matrícula e o percentual por curso nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP). Apresentamos a descrição dos cursos e número de matrículas ofertadas vinculados aos campus universitários do Município de Altamira (IFPA, UEPA e UFPA).

Esclarecemos que quanto a matrícula atual, foi considerado o número de alunos que frequentam as aulas e em conclusão de curso, ou seja, estão na elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para a análise de evasão, foram consideradas as desistências, alunos falecidos e alunos que não frequentam as aulas, conforme verificado nos Boletins de Notas e Frequências (BNF) das IESP.

Apresentamos nos gráficos a seguir os cursos ofertados pelas IESP, bem como o quantitativo de matrículas em cada curso, evasão e diplomados para efeito de conhecimento da realidade do Município - lócus da pesquisa.

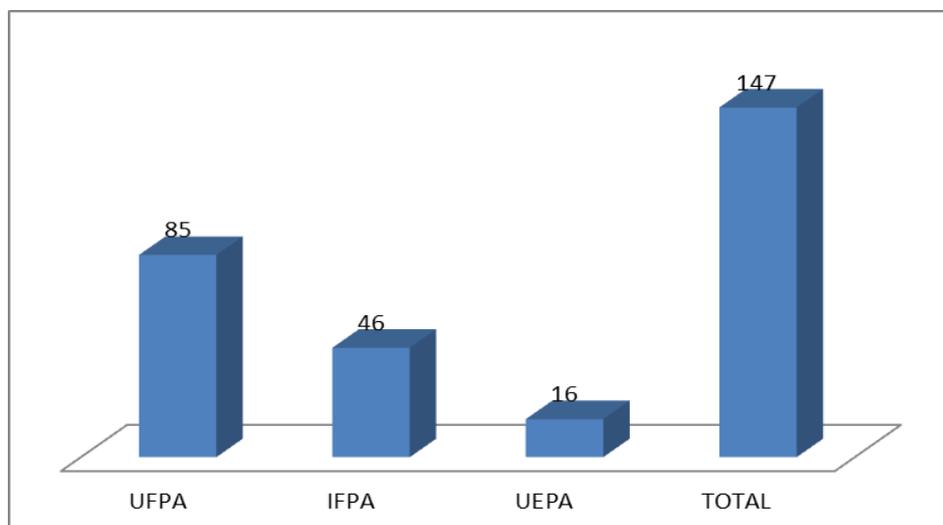
Gráfico 02: Número de matrículas das IESP



Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

O gráfico 02 nos remete ao número total de matrículas realizado pelas IESP nos Campus de Altamira. Podemos observar que as ofertas se deram em maior quantidade de turmas no campus da UFPA com 679 alunos-professores, o que nos leva a refletir sobre o quantitativo de vagas ofertado por ela, haja vista que em relação a UEPA e ao IFPA, o Campus da UFPA por possuir uma estrutura maior e um número maior de profissionais se comparado às outras duas, possivelmente, possibilitou uma oferta mais ampla de cursos em relação às demais.

Gráfico 03: Número de evasão das IESP



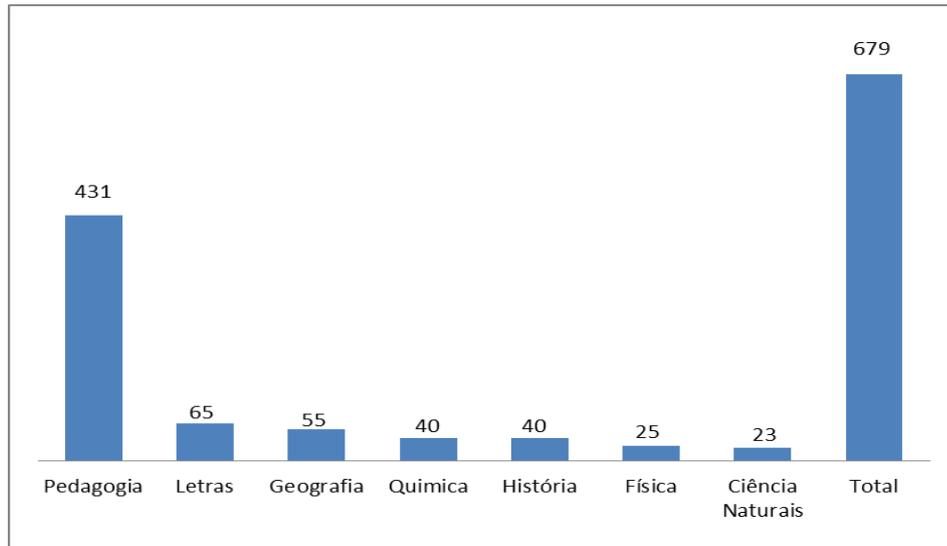
Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

Quanto à evasão percebemos que a UFPA teve 85 evasões, o que representa 12% em seus cursos, o IFPA 46 evasões, que equivale a 19%, a UEPA 16 evasões, correspondendo 40%.

Esses dados sugerem que os índices de evasão são altos se considerarmos que o Programa teve iniciativa dos governos Federal, Estadual e Municipal, uma vez que o acesso foi simplificado e os alunos deveriam receber incentivos para concluírem o curso.

No entanto, os dados nos indicam que possivelmente esses altos índices de evasão podem estar ligados a fatores relacionados a própria modalidade de oferta, assistência e manutenção dos cursos, uma vez que no decorrer da pesquisa de campo foram relatadas algumas situações, as quais os entrevistados atribuem possíveis causas de evasões, como o cansaço físico. Por se tratar de um curso ofertado no período de férias, os alunos-professores retornam às salas de aula no período regular, sem nenhum descanso entre o término do módulo e o período de trabalho, bem como ao próprio desestímulo proporcionado pelo preconceito de fazerem parte de turmas que passaram por um processo seletivo diferenciado. Assim, não são aceitos por outras turmas que passam por processos seletivos mais complexos e por conta disto acabam por discriminá-los, os quais poderão ser comprovados nos discursos dos alunos-professores que serão tratados nas análises das entrevistas em seção posterior.

Gráfico 04: Número de matrículas por curso da UFPA



Fonte: Boletim de Notas e Frequências da UFPA/Altamira em 2015.

A UFPA disponibilizou na Região sete cursos de Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Geografia, Química, História, Física e Ciência Naturais, o que totaliza em números absolutos 679 matrículas do total de matrículas ofertadas pelas IESP, representando 71% do total das matrículas. Existem quatro cursos a mais que o IFPA e seis em relação ao que a UEPA oferece.

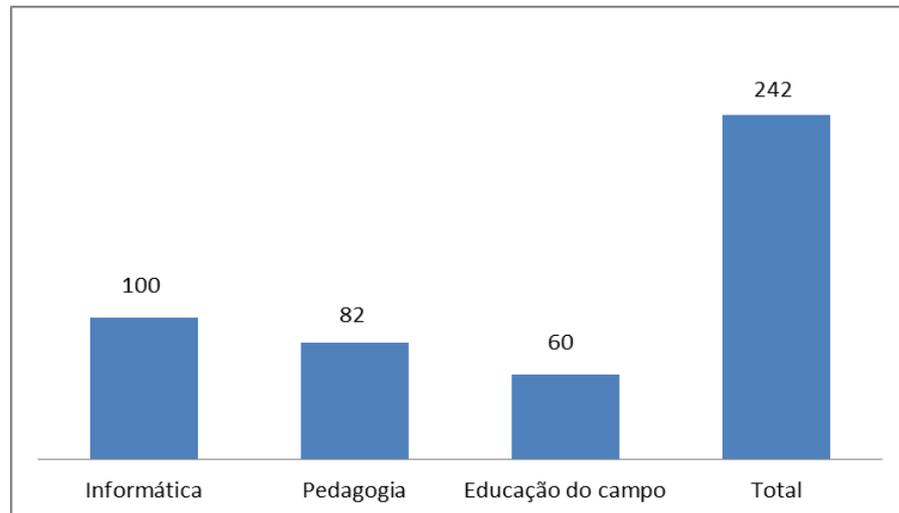
Dos cursos concedidos pela UFPA, destacamos que História e Ciências Naturais tem uma turma de cada, sendo o primeiro composto por um total de 40 alunos-professores, dos quais 13 evadiram-se; o segundo, de um total de 23 alunos-professores, houve a evasão de 4, totalizando 46 concluintes.

Quanto aos cursos de Geografia (2 turmas) com 55 alunos-professores no total e Química (1 turma) com 40 matriculados, o primeiro teve 13 evasões na segunda turma e o segundo curso com 8, sendo diplomados 74 nestes cursos.

No que diz respeito as ofertas para Letras (2 turmas) e Física (1 turma), foram preenchidas para o primeiro 65 vagas com 4 evasões na primeira turma e 1 na segunda; para o segundo curso, 25 matriculados sem nenhuma evasão. Contudo, cabe ressaltar que apenas a primeira turma de Letras encontra-se concluída com a diplomação de 21 alunos-professores do PARFOR, e as demais estão em andamento.

No que se refere ao Curso de Pedagogia, nosso foco de estudo, a UFPA ofereceu 13 turmas formadas por 431 alunos-professores, dos quais 37 evadiram-se, 160 estão em fase de conclusão de curso e 234 estão em andamento.

Gráfico 05: Número de matrículas por curso do IFPA



Fonte: Coordenação do PARFOR IFPA/Altamira em 2015

O IFPA ofereceu de 2010 a 2015 três cursos de Licenciatura na Região: Informática, Pedagogia e Educação do Campo, em que totaliza 242 matrículas, o que representa 25% do total de matrículas ofertadas pelas IESP na Região.

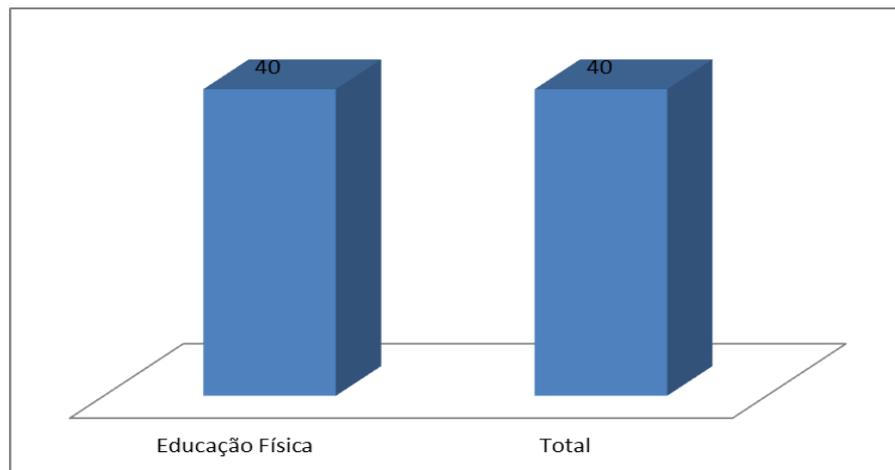
Observamos dentre os cursos ofertados o de Informática é o que mais se destaca em número de ofertas com 100 alunos-professores matriculados, trata-se de um curso com turmas oferecidas e cursadas no próprio Campus em Altamira; já Educação do Campo com duas turmas, com 60 alunos-professores: uma disponibilizada nas dependências da instituição e outra no Polo de Gurupá, região situada no Baixo Amazonas; quanto as turmas de Pedagogia, também foram ofertadas duas turmas com 82 alunos/ professores, porém todas no Polo de Uruará, no Oeste do Pará.

Dos cursos oferecidos por essa instituição, todos já foram concluídos, ressaltamos que das turmas concluintes, a de Informática obteve o maior índice de evasão sendo, 6 na primeira turma, 14 na segunda e 17 na terceira, o que representa um total de 37 evasões, ou seja, 37% de alunos-professores evadidos. Quanto as turma de Educação do Campo evadiram-se 2 de cada turma, um total de 4, o que demonstra 7% de evasão. No curso de pedagogia a evasão foi de 3 alunos-

professores na primeira turma e 2 na segunda, um total de 5, o que corresponde a 6% das turmas ofertadas pelo curso.

Conforme os dados apresentados anteriormente, construídos a partir do Boletins de Notas e Frequências (BNF) do IFPA, foram diplomados 196 alunos-professores pelo PARFOR em três cursos ofertados pelo campus de Altamira/PA.

Gráfico 06: Número de matrículas por curso da UEPA

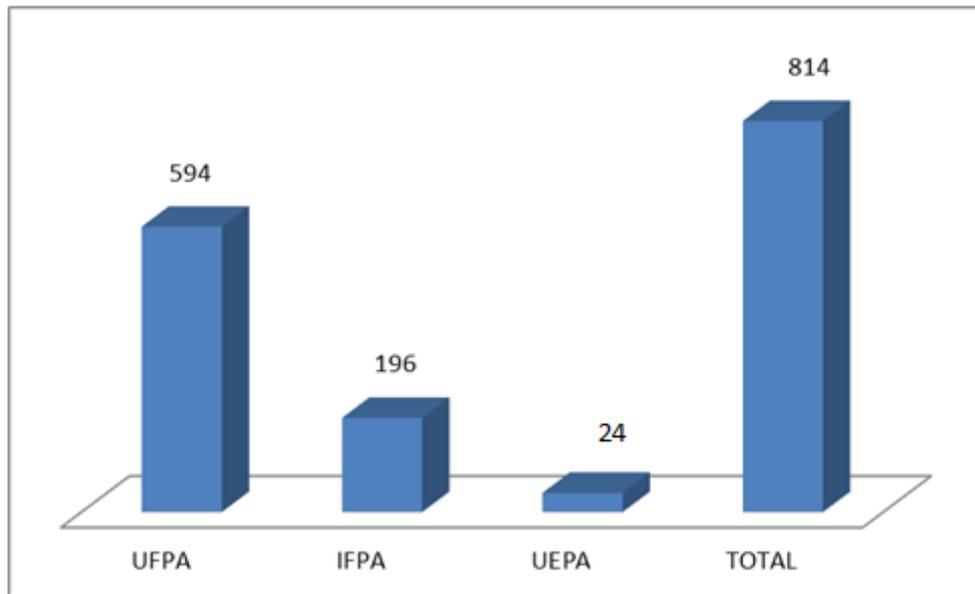


Fonte: Coordenação do PARFOR UEPA/Altamira em 2015

A UEPA ofertou no município de Altamira o Curso de Licenciatura em Educação Física com 40 matrículas, o que representa 4% do total de matrículas disponibilizadas pelas IESP.

Dentre as IESP que ofereceram cursos do PARFOR em Altamira, a UEPA foi a única instituição que ofertou apenas uma turma, na qual, segundo dados informados pelo coordenador do curso, dos alunos matriculados, 19 não concluíram o curso, dos quais 3 aguardam defesa de TCC e 16 são evadidos, sendo diplomados um total de 21 alunos-professores do PARFOR por essa Universidade.

Gráfico 07: Matrículas efetuadas por IESP em Maio de 2015 em relação aos curso oferecidos



Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

Apresentamos o gráfico 07, que representa o total de alunos-professores que estão cursando, e prováveis concluintes do PARFOR, a partir dos dados construídos na pesquisa de campo em maio de 2015. Sendo 594 na UFPA, 196 no IFPA e 24 na UEPA, totalizando 814. Cabe ressaltar que a UEPA apresenta uma baixa demanda de matrículas por ter ofertado pelo PARFOR, no Campus de Altamira, somente uma turma de Licenciatura em Educação Física.

Os dados apresentados neste panorama sobre o PARFOR no Município de Altamira tiveram como objetivo conhecer os cursos e número de matrículas realizadas pelas IESP. Diante dos dados apresentados destacamos o total do curso de Pedagogia com 513 matrículas sendo, 431 na UFPA e 82 no IFPA (conforme gráficos 04 e 05).

Na sequência, apresentamos as características dos alunos participantes da pesquisa. Para tanto, registramos que dentre as dificuldades para aplicar os questionários destacamos que os alunos-professores participantes da pesquisa são de turmas em fase de conclusão de curso, ou seja, alguns já defenderam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e outros estão em fase de conclusão de TCC. Por ser o primeiro mês de julho em que os alunos-professores tiraram férias em quatro ou

cinco anos de atividade, eles priorizaram viagens para outras localidades, todavia, realizamos um mapeamento dos possíveis participantes que faltavam responder o questionário e retornamos a campo no período de 06 a 19 de agosto 2015, quando aplicamos os questionários faltantes, ou seja, 30 questionários.

Entre as características dos alunos-professores participantes do estudo, apresentamos o sexo, idade e formação. A maioria dos participantes são professores da Educação Básica em Instituições públicas.

Quadro 05: Sexo dos participantes

<b>MASCULINO</b>	04
<b>FEMININO</b>	26
<b>TOTAL</b>	30

Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

Neste quadro, constatamos a predominância do sexo feminino (26) dentre os alunos-professores, o que ratifica o número maior de mulheres como professores da educação básica. Para Tardif (2013), essa presença significativa de mulheres na educação remonta desde o século XIX e como observamos permanece até hoje.

Nesse contexto, não é difícil nos depararmos com a presença feminina no cenário educacional, pois em sua grande maioria, principalmente no que diz respeito à modalidade da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe até 2007 eram mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes, ou seja, 1.542.925, (BRASIL, 2009, p. 22).

Quadro 06: Idade dos participantes

IDADE	QUANTIDADE
20————— 25 anos	1
26----- 30 anos	4
31----- 35 anos	8
36----- 40 anos	12
41----- 45 anos	2
46----- 50 anos	1
51----- 55 anos	2
56----- 60 anos	0
TOTAL	30

Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

O quadro 06 demonstra uma faixa etária relativamente nova na busca da formação em nível superior, fato este considerado fator importante na construção da prática pedagógica, pois os saberes são singulares e, para desenvolver o trabalho docente, são necessários os conhecimentos que são adquiridos ao longo de sua profissão, dentre eles o saber científico que é adquirido na formação acadêmica, como nos recorda Romanowski (2010).

A qualificação está vinculada a um estudo permanente que, para Freire (2002, p. 34), é um fator primordial à formação do professor, pois o “professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Percebemos, em termos quantitativos, uma concentração maior nos intervalos de idades entre 36-40 anos com 12 professores e no intervalo de 31-35 anos com 8 alunos-professores.

Nos intervalos de 20-25 e de 46-50 anos, temos 1 aluno/professor em cada intervalo; já entre 26-30, temos 4, de 41-45 e de 51-55 anos de idade, temos em cada intervalo 2 alunos-professores, porém, podem tratar-se de professores com uma vivência menor ou maior em relação ao exercício da docência, mas que buscam na formação inicial a construção de uma prática docente consistente que melhore o cotidiano de sua prática no espaço-tempo de sala de aula.

Quadro 07: Tempo de Magistério

<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>	<b>ALUNOS-PROFESSORES</b>
01 ——— 05	<b>4</b>
06 ——— 10	<b>13</b>
11 ——— 15	<b>11</b>
16 ——— 20	<b>2</b>
21 ——— 25	<b>0</b>
26 ——— 30	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

No quadro 07, temos o intervalo de tempo correspondente aos anos em que cada aluno/professor possui de trabalho no magistério. Assim, organizamos o espaço temporal em intervalos de 05 em 05 anos como uma forma de condensar esses períodos que foram bastante diversificados, conforme indicam as informações.

O maior tempo de atuação dos participantes, na função do magistério, se dá entre 6 a 10 anos, em que se soma 13 entrevistados. Em segundo lugar, com 11 alunos-professores, esse período é entre 11 a 15 anos em exercício e, em menos tempo na função docente, 4 e 2 profissionais entre 1 a 5 anos e entre 16 a 20 anos na docência, respectivamente.

O quadro em questão demonstra que grande parte dos alunos-professores já contam com alguma experiência, ou seja, do Ensino Médio Magistério, ou saberes práticos adquiridos com a experiência vivenciada em sala de aula. Para Freire (2002, p. 18), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, não se deve descartar os conhecimentos adquiridos na vivência em sala de aula, mas “é pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, neste caso à formação dos alunos-professores.

Quadro 08: Situação funcional

<b>EFETIVO</b>	<b>CONTRATADO</b>
<b>12</b>	<b>18</b>

Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

Quanto à situação funcional em 2015 dos alunos-professores percebemos que a maioria, ou seja, 18 são contratados para a educação pública e somente 12 são concursados. Os dados demonstram a falta de realização de concursos públicos para provimento do cargo de professor no município, haja vista ser priorizado o contrato com indicações políticas em detrimento de uma efetivação de concursos público para professores, com garantia de valorização destes profissionais.

Essa prática de não realizar concurso público para provimento do cargo efetivo de professor é recorrente nos municípios paraenses, onde vemos constantemente a reclamação por parte de sindicatos e manifestações públicas por realização de concursos.

Quadro 09: Participantes com outro curso de graduação

<b>Quantidade</b>	<b>CURSO</b>
<b>3</b>	<b>Teologia</b>

Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

Outra informação que nos chama atenção é o fato de 3 participantes da pesquisa informarem que possuem outra graduação em Teologia. Tudo nos leva a crer que a decisão em participar de outro curso está relacionada ao desejo de ampliarem seus saberes/conhecimentos na área da educação, ou uma formação em um curso de licenciatura com o objetivo de buscar melhores rendimentos financeiros, ou até mesmo melhor benefício no momento da aposentadoria, uma vez que possuem uma formação em nível superior, mas buscaram ampliar essa formação em um curso de licenciatura, como o ofertado pelo PARFOR.

Embora a LDBEN 9.394/96 tenha definido critérios mínimos de formação para o magistério, ainda tínhamos nas escolas de Altamira professores atuando em sala de aula com outras formações. O PARFOR foi uma oportunidade de buscar a formação necessária para o exercício docente, uma profissão que segundo Imbernón (2011, p. 14) “exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”, ou seja, uma formação para a profissão docente que pode ser suprida por um curso de licenciatura, como por exemplo, o Curso de Pedagogia.

Quadro 10: Número de Escolas em que os alunos-professores trabalham

<b>Quantidade de Escolas</b>	<b>Alunos-professores</b>
<b>01</b>	<b>27</b>
<b>02</b>	<b>2</b>
<b>0</b>	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Fonte: Sistematização de dados obtidos na pesquisa.

Notamos ainda que 27 alunos-professores que participaram do estudo trabalham somente em uma escola, 2 trabalham em duas escolas e 1 não trabalha em escola. Este último pediu demissão e trabalha no comércio local, o que descaracteriza a oferta de vagas, uma vez que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 286) “o PARFOR prevê a oferta de graduação exclusivamente a professores em exercício na educação básica, nas redes públicas estaduais e municipais”.

Dos participantes que trabalharam em escola, no ano de 2015, 29 possuíam 200 horas mensais, o que corresponde a 40 horas semanais, sendo 8 horas diárias de atividade docente em sala de aula. Esse fato corresponde à carga horária máxima para um professor da educação básica, tendo em vista que, possivelmente, o cansaço relatado durante as aulas do PARFOR e expostos nas entrevistas, remete a essa jornada de trabalho extensiva, muitas vezes ampliada em casa, seja com planejamentos, correções de atividades ou leituras para complementar sua formação de professores.

No decorrer da aplicação dos questionários, nos deparamos com alunos-professores que tiveram suas matrículas validadas no Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA, sem serem professores da Educação Básica.

Em suma, nesta seção apresentamos o *lócus* da pesquisa, explicitamos o PARFOR como programa de formação de professores da Educação Básica e seu funcionamento, e ainda, mostramos uma visão sobre a oferta de cursos pelas IESP do Município de Altamira, bem como, evidenciamos algumas características dos alunos-professores participantes da pesquisa.

## V O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NA UFPA/ALTAMIRA

Nesta seção, apresentamos inicialmente a análise dos questionários aplicados aos alunos-professores do Curso de Pedagogia do PARFOR na UFPA, no Campus Universitário de Altamira. Os fatos empíricos deram origem às categorias de análise que emergiram a partir da sistematização dos dados e informações produzidas, e posteriormente, foram agregadas várias categorias se transformando em temas. Como forma de preservar a identificação dos participantes, os questionários foram numerados de AP1 a AP30 (Alunos-professores) e utilizamos a codificação nas respostas, bem como, para as entrevistas utilizamos o alfabeto fonético internacional conforme quadro 11.

Quadro 11: Codificação dos alunos-professores entrevistados

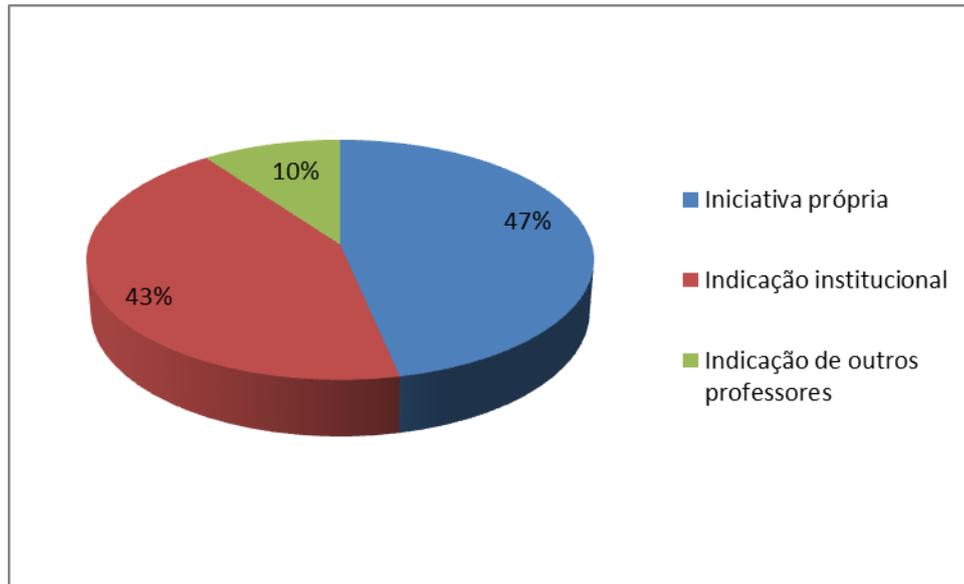
<b>ENTREVISTADO</b>	<b>LETRA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>PRONÚNCIA EM TODAS AS LÍNGUAS</b>
<b>Aluno-professor 01</b>	<b>A</b>	<b>Alfa</b>	<b>al fa</b>
<b>Aluno-professor 02</b>	<b>B</b>	<b>Bravo</b>	<b>bra vo</b>
<b>Aluno-professor 03</b>	<b>C</b>	<b>Charlie</b>	<b>tchar li</b>
<b>Aluno-professor 04</b>	<b>D</b>	<b>Delta</b>	<b>del ta</b>
<b>Aluno-professor 05</b>	<b>E</b>	<b>Echo</b>	<b>é cô</b>
<b>Aluno-professor 06</b>	<b>F</b>	<b>Foxtrot</b>	<b>fox trot</b>

Fonte: Sistematização dos dados, 2015.

### 5.1 Motivação e dificuldades presenciadas pelos alunos-professores no curso

Para registrar o ingresso dos alunos-professores no curso do PARFOR da UFPA, apresentamos os seguintes resultados conforme demonstramos nos gráficos a seguir.

Gráfico 08: Motivação para ingressar no curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

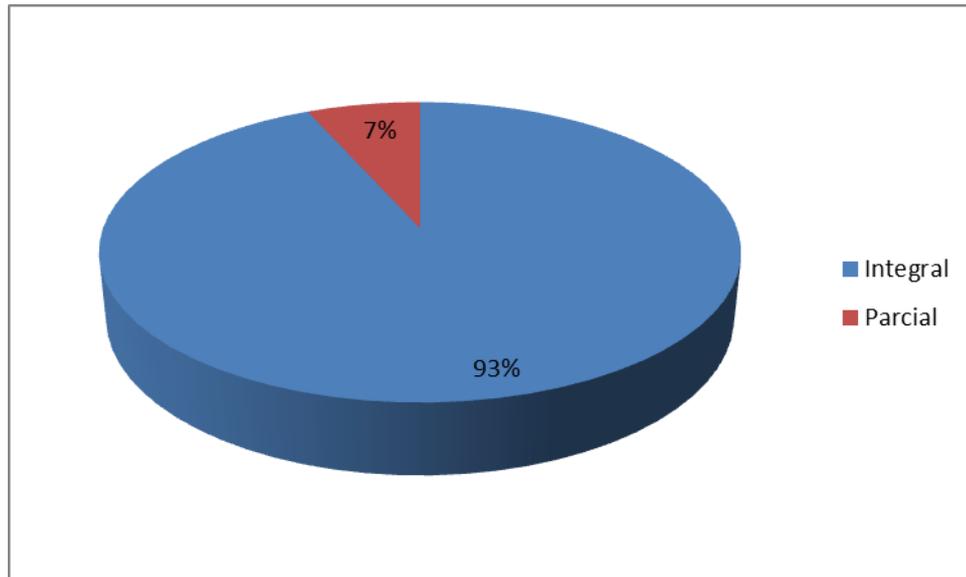
Os dados nos mostram que 47% dos alunos-professores se preocupam com a própria formação, e essa busca por qualificação se faz sem indicação de instituições ou sem mediação por outras pessoas. É possível constatarmos ainda que outros 43% não tiveram a mesma iniciativa que os anteriores, ou seja, aguardaram seus ingressos no curso por indicação institucional.

Cabe destacar que na busca pelo curso podem estar ligados ainda a possibilidade melhorias no salário, bem como, para futura aposentadoria, haja vista existir ainda na educação básica professores com formação somente de magistério em modalidade normal.

Constatamos ainda que 10% deles só despertaram para buscar sua formação em nível superior quando foram informados por outros professores sobre a existência do curso por meio do PARFOR. Tais percentuais de um modo geral podem demonstrar a falta de divulgação dos programas de formação na Região, bem como, a dificuldade de acesso aos programas e/ou planos de formação pelos professores. Revela ainda a falta de programas próprios por parte dos municípios.

Em relação a liberações em suas Instituições de trabalho para cursarem as aulas, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 09: Alunos-professores Liberados para cursar o PARFOR



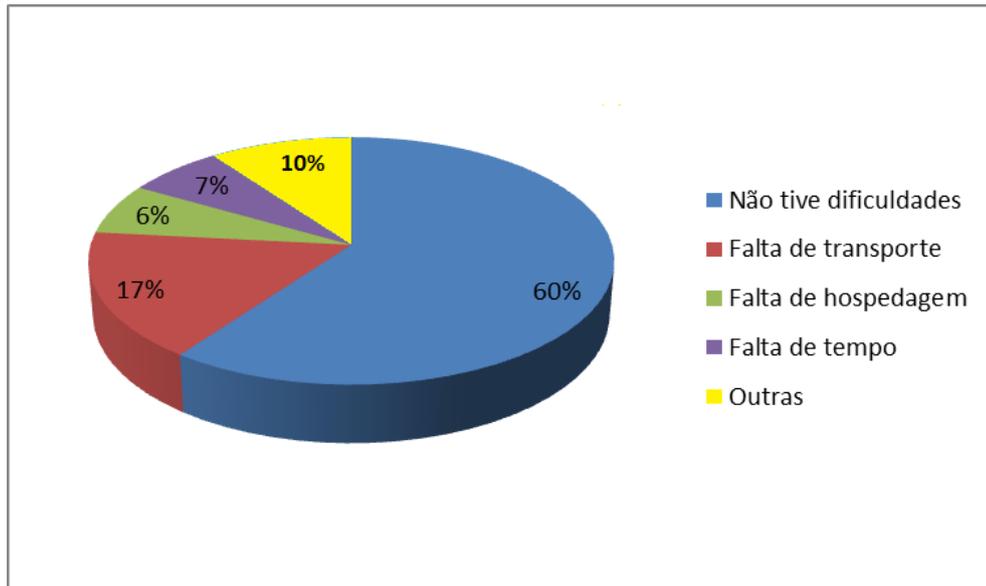
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Conforme as respostas, os dados se configuram da seguinte forma: 93% dos alunos-professores conseguiram liberação integral para cursarem as aulas, uma vez que o período correspondente aos módulos eram em torno de 45 dias cada, totalizados em 2 módulos ao ano com disciplinas bloqueadas. Tais módulos coincidem grande parte com o período de férias escolares, enquanto 15 dias fazem parte do início do período letivo. Alguns respondentes mencionaram encontrar resistência por parte dos gestores de suas unidades de ensino nos períodos correspondentes aos meses de fevereiro e agosto, por serem estes meses os momentos de retorno dos professores ao trabalho e os cursistas permaneciam estudando, geralmente, até meados de cada um desses meses, todavia, ainda assim conseguiram liberação para participar do curso.

Apenas 7% encontraram dificuldades para liberação, sendo estes parcialmente autorizados a ausentar-se de suas atividades na Unidades Escolares, o que comprometia o rendimento do aluno/professor nas últimas semanas de aula, ou seja, em fevereiro e agosto, momento em que coincidia com o início do ano letivo e ou retorno das férias escolares.

Outras dificuldades enfrentadas para frequentarem as aulas, são demonstradas no gráfico 10.

Gráfico 10: Dificuldades para frequentar as aulas



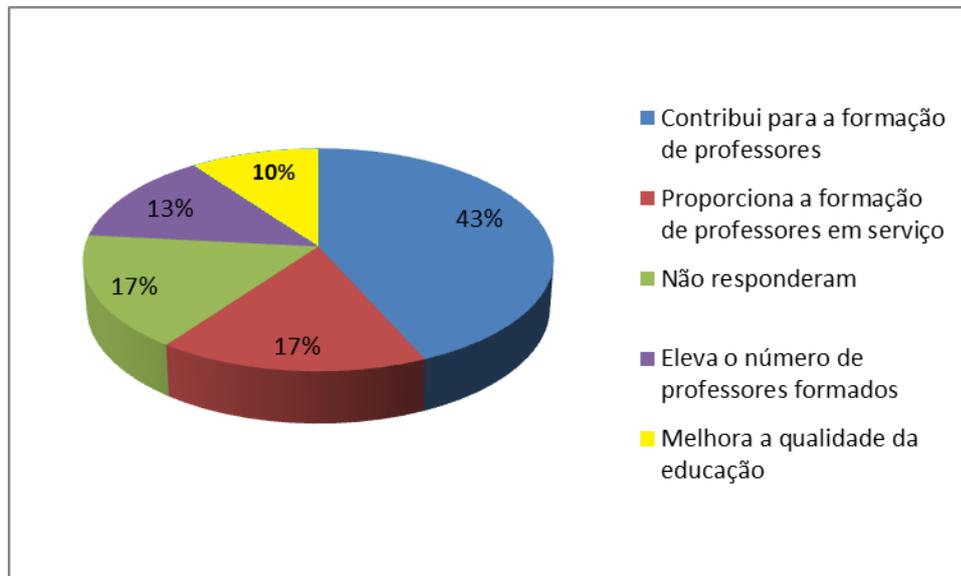
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados revelam que 60% dos alunos-professores não encontraram dificuldades para frequentar as aulas. No entanto, os demais 40% se subdividiram entre as seguintes alternativas: 17% alegam a falta de transporte, 10% outras (filho pequeno, ficar longe da família, pouco tempo para cursar uma disciplina), 7% falta de tempo, ou seja, são alunos-professores que só obtiveram liberação parcial para realizar o curso, e 6% ausência de hospedagem por se tratar de alunos-professores provenientes da zona rural e não terem acesso a bolsa e nem auxílio moradia.

## 5.2 Olhar dos alunos-professores no que se refere a política de formação de professor - PARFOR

Ao investigarmos os pontos positivos (gráfico 11) e negativos (gráfico 12) apontados com relação à Política de Formação de Professores na Cidade de Altamira obtemos os seguintes dados:

Gráfico 11: Pontos positivos apontados quanto a política de Formação de Professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Quanto aos pontos positivos apontados pelos alunos-professores, temos a destacar como fator relevante quanto à política de formação docente implantada na Cidade de Altamira o seguinte: 43% consideram que o PARFOR contribui com a formação referenciada, haja vista o acesso ser um processo simplificado, enquanto no sistema regular o ingresso depende de aprovação em vestibular ou por meio de nota do ENEM, o que amplia a concorrência por uma vaga, uma vez que as mesmas não são suficientes para atender a demanda oriunda do ensino médio, bem como, dos professores que já estão atuando em sala de aula com a formação em nível médio magistério.

No entanto, outros 17% informaram que a política de formação de professores proporciona a formação em serviço, 13% relatam que ela eleva o número de professores formados em nível superior e 10% expressam a opção “melhora a qualidade da educação” como fator relevante.

A respeito da última alternativa, ou seja, no tocante à qualidade da educação, Azzi (2008) corrobora com esta constatação ao afirmar que a formação de professores para a escola básica se constitui como fator primordial na melhoria da qualidade da escola pública. No entanto na manifestação dos alunos-professores observamos que a preocupação com a qualidade da educação foi a que obteve menor destaque. Acreditamos que tal aspecto precisa ser melhor trabalhado no

curso, visto que é importante a qualificação docente, porém a mesma precisa estar atrelada a melhoria da escola, do ensino e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico dos alunos.

O MEC destaca como um dos objetivos do PARFOR:

Uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014, p. 12).

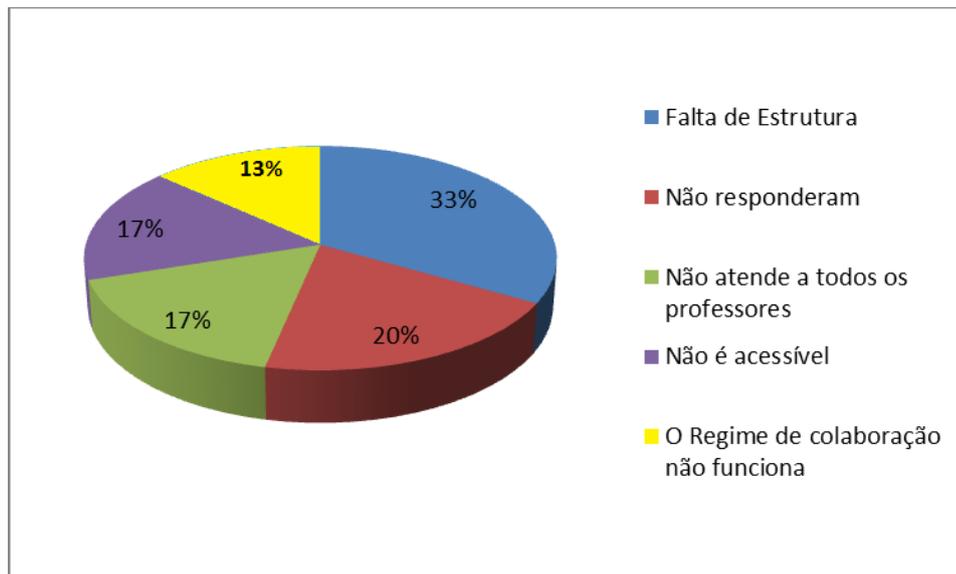
Nesse sentido, a política de formação de professores em nível de discurso tem sido anunciada e destacada pelos órgãos oficiais como um importante passo para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, como nos mostra o excerto abaixo:

A preocupação com excelência considera que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade deve-se ao fato de a Capes considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país (BRASIL, 2014, p. 09).

Dessa forma, a proposta de política de formação busca a articulação em um sistema que possa contribuir com a excelência para essa formação, sem deixar de lado a proposta de universalizar o processo de ensino aprendizagem, fator este implementado pelo PARFOR na Cidade de Altamira e apontado pelos alunos-professores como positivo, conforme constado no gráfico em análise. Todavia 17% dos inquiridos optaram por não responderem a questão, talvez um dos fatores que justifiquem esse elevado índice pode estar ligado ao número de professores contratados, na maioria das vezes, por indicação política, que por sua condição omitiram-se em opinar sobre tal questão, por estarem ligados e comprometidos com o político ou agente deste que o indicou para um contrato temporário na educação pública de Altamira.

Cabe enfatizar que mesmo ao serem constatados avanços na política de formação de professores em Altamira, como no caso de ofertas de programas de formação de professores, são bem restritos e ainda existem pontos negativos como se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 12: Pontos negativos quanto a política de Formação de Professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Em relação aos pontos negativos relativos à política de formação de professores na Cidade de Altamira, verificamos que 33% responderam falta de estrutura o que revela uma estrutura física frágil como apontam os participantes da pesquisa, 20% não apontaram pontos negativos, porém 17% atribuíram à inacessibilidade aos programas, 17% referem que o programa não atende a todos os professores que necessitam de formação e 13% relatam que o regime de colaboração entre os entes federados não funciona a contento.

Diante do exposto, conferimos que apesar de um dos objetivos da Política Nacional de Educação buscar “Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB” (BRASIL, 2014, p. 33), constatamos que o objetivo da referida Política atende aos professores de forma insuficiente, pois não é acessível a todos.

A falta de formação docente, algumas vezes é atribuída pelos gestores da educação aos próprios professores, seja pela falta de um curso superior ou de motivação em buscar uma formação continuada, o que poderia melhorar a qualidade do ensino, contribuindo assim, para o sucesso escolar dos alunos. A manifestação do aluno/professor Foxtrot revela:

PARFOR como curso de formação [...] conseguiu dar uma qualidade a formação dos professores, [...] Eles projetaram o PARFOR e conseguiram

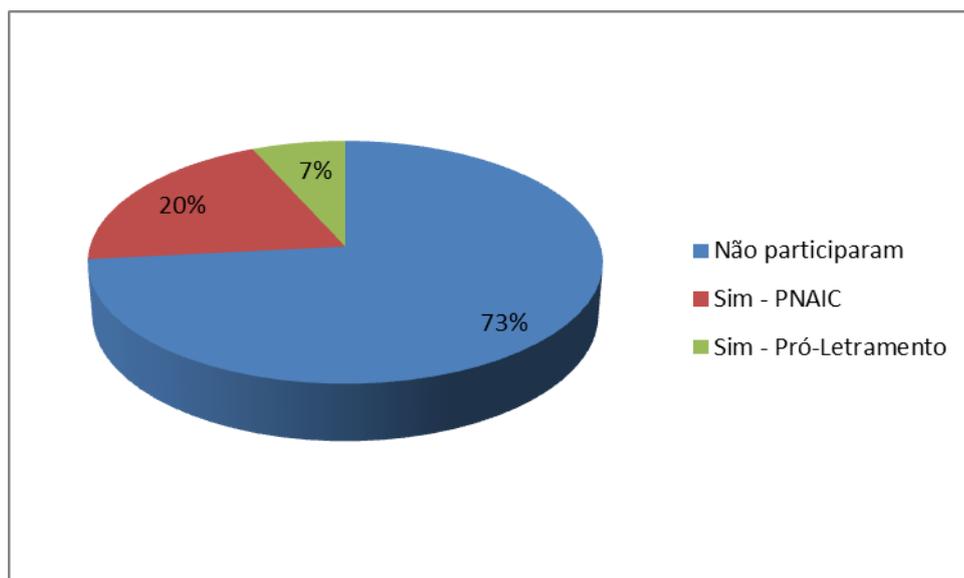
expandir a ideia de que o professor é culpado por não ter estudado, por não se formar. (Aluno/professor Foxtrot).

Na visão do aluno/professor Foxtrot, o PARFOR foi percebido como um plano que proporcionou a oferta de cursos ao possibilitar a formação e melhoria na qualidade do ensino, um plano que veio para suprir a ausência de formação de professores no Brasil, mas com uma visão de que o governo sempre fez sua parte e, que, portanto, a falta de formação era culpa do professor, uma vez que ele não se preocupou em buscar uma qualificação melhor, seja em serviço ou por outros meios.

Na visão de Romanowski (2010, p. 184) “atribuir a nós professores a culpa pelo fracasso escolar significa isentar às mantenedoras e os sistemas educacionais dos compromissos sociais e políticos com a causa da educação”, visão com a qual concordamos, visto que só a partir dos Governos de 2003 a 2015 (Lula e Dilma) que houve a preocupação do Governo Federal com o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente voltadas aos Estado do Norte e Nordeste do Brasil.

A referida reduzida formação docente é reforçada quando eles, se posicionam quanto à participação em outros Programas de Formação de Professores ofertado pelos Governos Federal, Estadual ou Municipal. Os alunos-professores nos forneceram os seguintes dados:

Gráfico 13: Participação em outros programa de formação continuada de professores



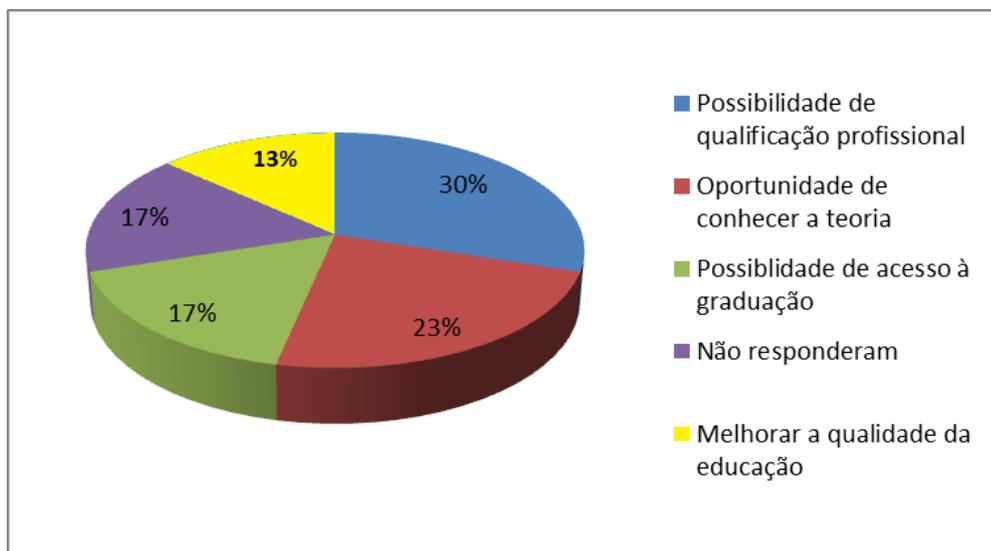
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados demonstram que 73% dos respondentes declararam não ter participado de programas de formação por falta de oportunidades ou ausência de informação na divulgação dos cursos, 20% afirmaram participar do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um Programa em que o curso presencial tem a duração de dois anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. 7% participaram do Pró-Letramento, que também é um programa de formação continuada de professores que funciona na modalidade semipresencial com a carga horária de 120 horas, com duração de 8 meses e tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Esses dados nos levam a refletir sobre a necessidade de mais ofertas de programas por parte dos Governos Estadual e Municipal e acesso a cursos de formação continuada, que podem ser planejados e executados pela escola. A não participação dos alunos-professores anteriormente ao ingresso deste programa apontado no gráfico 13, nos leva a perceber a lacuna que ainda carece ser preenchida quanto à formação, quer seja inicial e continuada, aos docentes que estão em exercício.

As percepções dos alunos-professores sobre o PARFOR da UFPA/Altamira, os levam a se posicionarem conforme o gráfico 14.

Gráfico 14: Percepção dos alunos-professores sobre o PARFOR da UFPA/Altamira



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os dados neste gráfico apontam que 30% percebem o PARFOR como possibilidade de qualificação profissional; 23% por atuarem nos anos iniciais da Educação Básica e Educação Infantil e por já possuírem práticas docentes nesses níveis de ensino, concebem como a oportunidade de conhecer a teoria e associá-la a sua prática desenvolvida, ou revê-las, visto que existe a impossibilidade de dicotomização entre elas e de outros aspectos relevantes ao ensino, conforme nos alerta Freire:

[...] separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro” (FREIRE, 2002, p. 37).

Assim como registrado por este autor anteriormente, esclarecemos que parte dos entrevistados compartilham do mesmo ponto de vista, em que a prática e teoria são elementos indissociáveis para construção da práxis.

No que se refere a melhoria da qualidade da educação no âmbito escolar e no âmbito da formação docente propriamente dita, 13% dos entrevistados afirmam ser esta sua percepção quanto ao PARFOR.

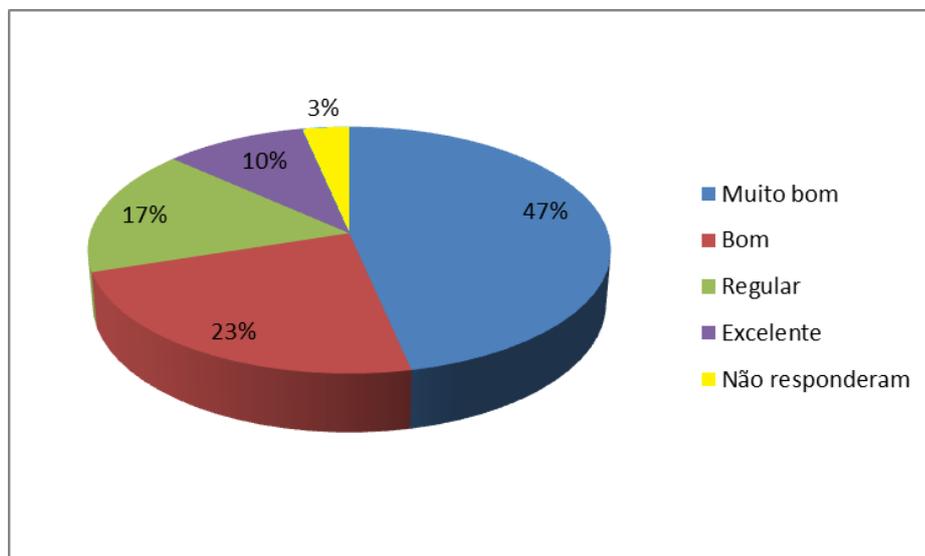
Outros 17% dos entrevistados percebem o PARFOR como possibilidade de acesso à graduação, haja vista que os números de vagas em cursos de licenciaturas em instituições públicas ainda serem poucas, e os custos a fim de se manterem nesses cursos em instituições particulares serem elevados, principalmente para professores de nível médio (magistério), por terem salários relativamente baixos o que não permite assumirem o custo deste investimento, como reflete a fala do AP 13 “O PARFOR é uma possibilidade de formação de professores e capacitação para a práxis, pois ganhamos pouco e não podemos pagar um curso particular”.

Os dados ainda revelam que 17% dos participantes da pesquisa deixaram de expressar sua percepção sobre o PARFOR ofertado na UFPA, no Campus Universitário de Altamira. Tal decisão nos chamou atenção, uma vez que a formação em nível superior deveria formar sujeitos críticos e participativos ao promover o contato com a teoria e a prática docente, o que seria perceptível por meio de seus discursos como extensão de seus conhecimentos, todavia isto não ocorreu, conforme demonstra o percentual apresentado.

Nessa perspectiva, Freire (2002, p. 18) pontua “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, não basta discursar sobre as teorias apreendidas e continuar a exercer uma prática alheia a elas.

Quanto à avaliação do curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA em termos da formação recebida, condições de trabalho dos professores e domínio dos docentes, eles nos forneceram os seguintes entendimentos:

Gráfico 15: Avaliação do curso de Pedagogia da UFPA/Altamira



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No que diz respeito a avaliação geral do curso do PARFOR 10% consideram excelente em função da formação dos professores que ministraram as aulas e pelo aprendizado recebido para exercer a docência em vários espaços.

Como se observa, os conceitos avaliativos do curso registrados pelos alunos-professores dá a ideia de que 80% consideram que o curso cumpre o seu papel; 47% consideraram como muito bom, por proporcionar saberes necessários a prática docente, todavia, não descreveram quais eram esses saberes; 23% avaliaram o curso como bom, no entanto, apontam a falta de compromisso de alguns professores, fator relevante para esta avaliação; outros 17% julgaram regular pela ausência do material didático e de domínio de conteúdo por parte de alguns professores, quando os professores do PARFOR deveriam se envolver mais no

processo de formação e seu discurso teórico ser base à reflexão da prática, da experiência dos alunos-professores.

O curso em questão não está relacionado apenas com a formação de professores, mas também com formação do profissional de educação que tem por foco de estudo e objeto de preocupação, o fenômeno educativo.

Tudo leva a crer, mesmo com as ressalvas, que o curso do PARFOR está buscando atender ao que prescreve, conforme o PPC do Curso de Pedagogia da UFPA, que os alunos-professores estarão aptos, segundo o que segue:

Art. 1.º - O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia permitirá ao licenciado o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da gestão e da coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e não – escolares (UFPA, 2010, p. 3).

A princípio, para se tornar pedagogo, o profissional que irá atuar na docência, gestão, inspeção, orientação, sobretudo das instituições escolares, deverá ser por excelência um professor, um docente conhecedor da finalidade maior da existência da escola e oferecer acesso ao conhecimento pelas vias de participação no processo de ensino, ao proporcionar ao outro um conhecimento crítico e reflexivo.

Além de formar um profissional da educação que possa atuar na docência, gestão e coordenação de ambientes escolares, ressalta ainda a possibilidade da participação desse pedagogo na gestão em ambientes não escolares.

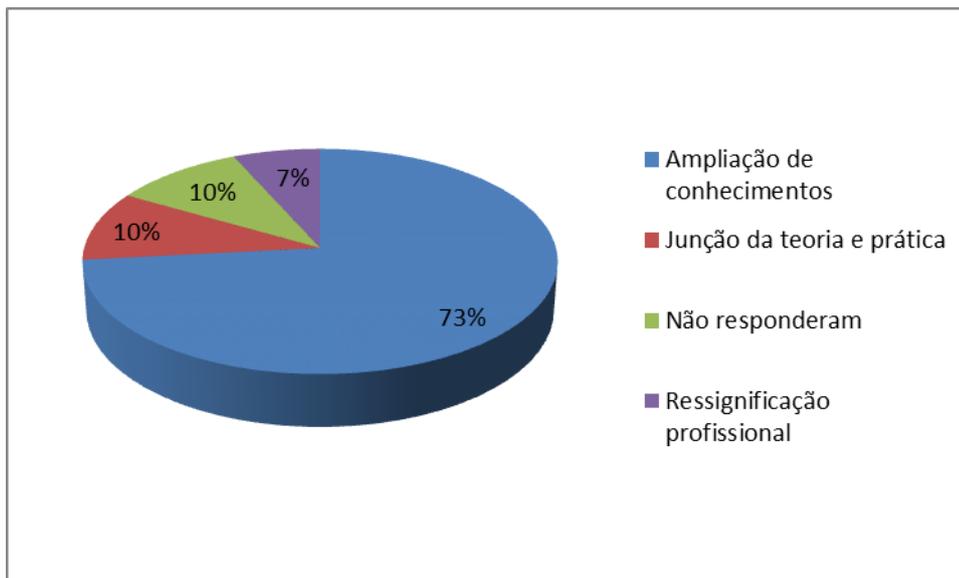
Para tanto, almeja um perfil como aponta o Art. 2º da Resolução 4.638, de 25 de fevereiro de 2015 da UFPA.

Art. 2º O perfil do egresso desejado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR é de um profissional habilitado para desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito escolar e não escolar, nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFPA, 2015, p. 2).

Diante do exposto, o PPC do Curso de Pedagogia na modalidade do PARFOR contempla a formação de um profissional da educação proposto pelo MEC, todavia, cabe ainda investigar se na prática o mesmo proporciona as competências propostas em sua resolução.

Outro aspecto que chama à atenção estão presentes no gráfico 16, que são resultados da formação dos alunos-professores no PARFOR, e apresentam as seguintes alternativas:

Gráfico 16: Resultados da Formação no PARFOR



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Com relação aos resultados da formação dos alunos-professores no PARFOR, demonstrado no gráfico 16, 73% destacaram a ampliação de conhecimentos, o que deduzimos poder ajudá-los a serem sujeitos mais críticos e preparados para inovar suas práticas no cotidiano escolar, bem como a superar algumas inseguranças e medos que possuíam, por não terem formação adequada antes de frequentarem o curso.

Nessa amplitude de conhecimentos é importante dar ênfase a outros aspectos para a atuação docente:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 2002, p. 20).

Freire (2002, p. 35) nos adverte sobre a necessidade da formação docente buscar a superação de medos e inseguranças geradas pela falta de conhecimentos para o trabalho docente, como de transferir a curiosidade espontânea para uma curiosidade epistemológica como “um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.

Ainda sobre o gráfico em análise, 10% atribuem o embricamento da teoria e da prática como resultantes de suas formações construídas no curso. Outros 10%

preferiram não responder a questão, enquanto 7% dos pesquisados referem como resultado a ressignificação profissional, ou seja, ao que tudo indica a formação em nível superior proporcionou mudanças de posturas a estes alunos-professores, aperfeiçoando a sua prática para desenvolver um trabalho docente mais coerente com a realidade dos alunos. Nesse sentido, podemos constatar que o curso do PARFOR explicita:

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2014, p. 234).

Diante do exposto, Tardif (2014) reafirma a relevância da prática para o desenvolvimento de qualquer atividade profissional, na docência não seria diferente, sendo o aprimoramento da prática resultado da assimilação de novos conhecimentos e competências, ou seja, são saberes construídos e reconstruídos que vão contribuir nas novas práticas e ações de planejamento e desenvolvimento da organização do trabalho docente.

Além disso, acreditamos que há um esforço para seguir o alerta,

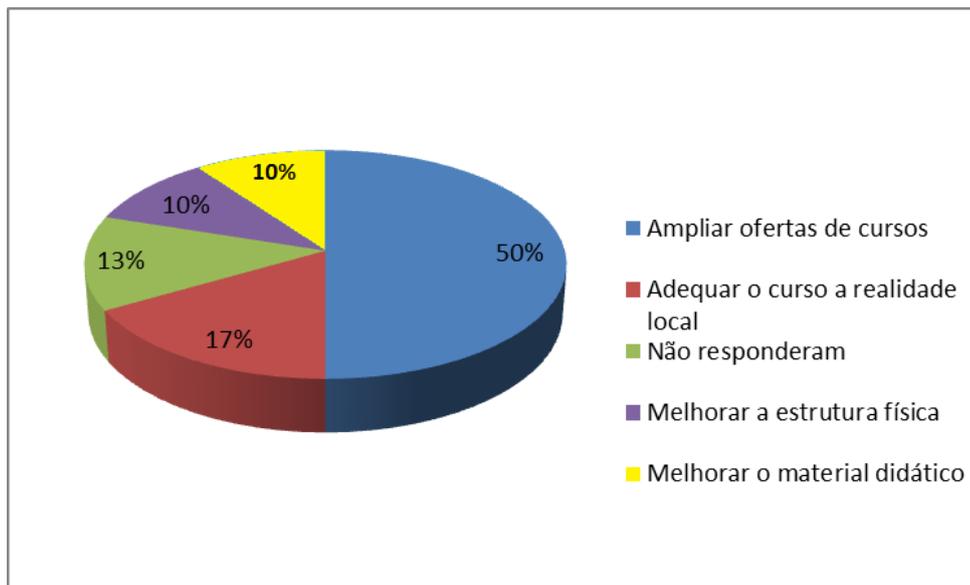
Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 2002, p. 21).

A construção do conhecimento em um curso de formação de professores, conforme proposição de Freire, deveria ser constituído não apenas de vários discurso, mas de momentos que pudessem envolver os alunos nesse processo de prática-teoria e prática.

Além do mais, melhorar a prática por meio da formação é uma forma de contribuir para melhoria da qualidade do ensino da educação básica.

Os alunos-professores sugeriram ações que julgam importantes para melhorar a qualidade da Formação de Professores, na Região da Amazônia, oferecida pelo PARFOR.

Gráfico 17: Sugestões para a melhorias na oferta de cursos do PARFOR



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As informações do gráfico anterior mostram que 50% dos participantes sugeriram a ampliação de ofertas de cursos, pois os que são ofertados pouco atendem a todos os professores, bem como, a todas as áreas que necessitam de formação continuada, o que se reflete nas manifestações dos participantes aos questionários aplicados:

Ampliação na oferta de formação continuada para os professores (AP 16);  
 Precisa proporcionar a formação para todos os professores, pois os ofertados não atende a todos (AP 18);  
 Proporcionar cursos de formação para professores que possam atender todos os que precisam se qualificar (AP 20);  
 É importante considerar a valorização profissional da educação, dar um suporte melhor para sua formação, promovendo cursos e formação a todos (AP 24).

A valorização profissional é um tema também recorrente em propostas feitas pelos alunos-professores, e a ampliação de oferta de formação quer inicial ou continuada está incluída na proposta de valorização dos docentes.

Observamos que tal reivindicação teve amparo legal, conforme registro:

O cenário contemporâneo de alta complexidade impõe um sentido de urgência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente e, na esfera de suas atribuições legais, a Capes, desde 2009 vem investindo de modo crescente na concretização dessas políticas (BRASIL, 2014, p. 16).

Conforme o exposto, é perceptível que os investimentos na valorização do professor são divulgados com o intuito de desenvolver políticas públicas de valorização docente, todavia, na percepção dos entrevistados ainda são insuficientes ou desvinculadas da realidade regional onde o curso é ofertado, o que pode ser comprovado pela resposta de 17% dos participantes da pesquisa ao sugerirem a adequação do curso do PARFOR à realidade local. Podemos perceber que os componentes curriculares são semelhantes aos dos cursos regulares e não atendem plenamente as expectativas dos alunos-professores.

Notamos que não basta ofertar um curso de formação de professores sem levar em conta a realidade local dos participantes, sem reconhecê-los como sujeitos detentores de certos conhecimentos, suas crenças e expectativas quanto a sua formação. Consta com esse entendimento a afirmação abaixo:

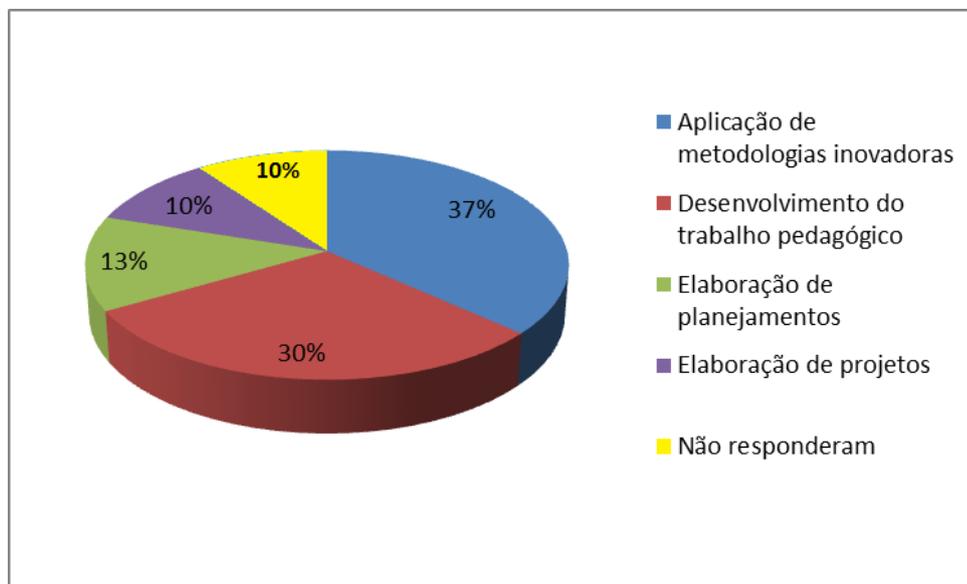
O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2014, p. 242).

Ao retornarmos às informações colhidas no questionário, percebemos que 13% dos alunos-professores não responderam a questão, outros 10% sugeriram melhorar a qualidade do material didático, visto que no decorrer das aulas os professores apresentavam cópias apostiladas em muitas situações inadequadas (letras apagadas) à leitura, 10% sugeriram que seja ampliada a estrutura física como implantação de laboratórios e ampliação da biblioteca.

Vimos que por mais que seja reconhecida a relevância da implantação do PARFOR na cidade de Altamira, muito ainda necessita de adequações, tendo em vista as informações confirmarem a necessidade de ajustes a respeito do que os participantes propõem, principalmente no que refere à oferta de cursos, fator este mais destacado pelos alunos-professores.

Sobre a utilização dos conhecimentos/saberes obtidos no curso, nos revelaram o seguinte:

Gráfico 18: Utilização dos conhecimentos/saberes adquiridos no curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Verificamos que 37% dos participantes afirmaram que utilizam os conhecimentos/saberes adquiridos na aplicação de metodologias inovadoras, porém observamos que os alunos-professores não apresentaram o entendimento sobre o que eles entendem por metodologias inovadoras, mas aparecem em suas falas nos questionários como atividades lúdicas ou diferenciadas.

Outros 30% destacam a utilização dos conhecimentos/saberes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, entre eles fazem uso da epistemologia da prática profissional, que segundo Tardif (2014, p. 255) “é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Ainda no tocante a utilização dos conhecimentos/saberes, 13% dos participantes buscaram utilizar na elaboração de planejamentos, por já possuírem uma compreensão teórica, o que favorece o embasamento para desenvolver suas ações no momento de planejar; 10% os aplicam na elaboração de projetos e 10% optaram por não responder a indagação.

### 5.3 Formação de alunos-professores no PARFOR: limites e possibilidades

Nesta subseção, abordamos as temáticas que emergiram das entrevistas, junto aos alunos-professores das turmas de Pedagogia da UFPA ofertadas pelo PARFOR no Campus Universitário de Altamira/Pará. Também agregamos alguns gráficos (19, 20 e 21) que foram sistematizados do questionário para enriquecer as análises.

As temáticas que analisamos buscam responder as questões propostas na investigação, conforme registrado na página 19.

A primeira temática, denominamos de “Política de formação de professores por meio do PARFOR, da visão geral à visão micro: a percepção dos alunos/professores; a segunda intitulada de A Formação docente no PARFOR: avanços, dificuldades e possibilidades”.

Cabe destacar que as Políticas de Formação de Professores no Brasil são diversas para atender os diferentes níveis, modalidades de ensino e etapas de acesso aos cursos como: a distância e presencial. Todavia, abordaremos de início as ações públicas no campo da formação dos professores em seu exercício profissional como: Plataforma Freire, O Portal do Professor e o PARFOR.

A Plataforma Freire foi criada pelo MEC para oferecer formação a professores em serviço. É um site disponível na internet que tem por objetivo facilitar o acesso dos professores aos cursos disponíveis para inserirem suas inscrições. Tem esse nome em homenagem ao educador Paulo Freire (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Sendo assim, a Plataforma Freire foi,

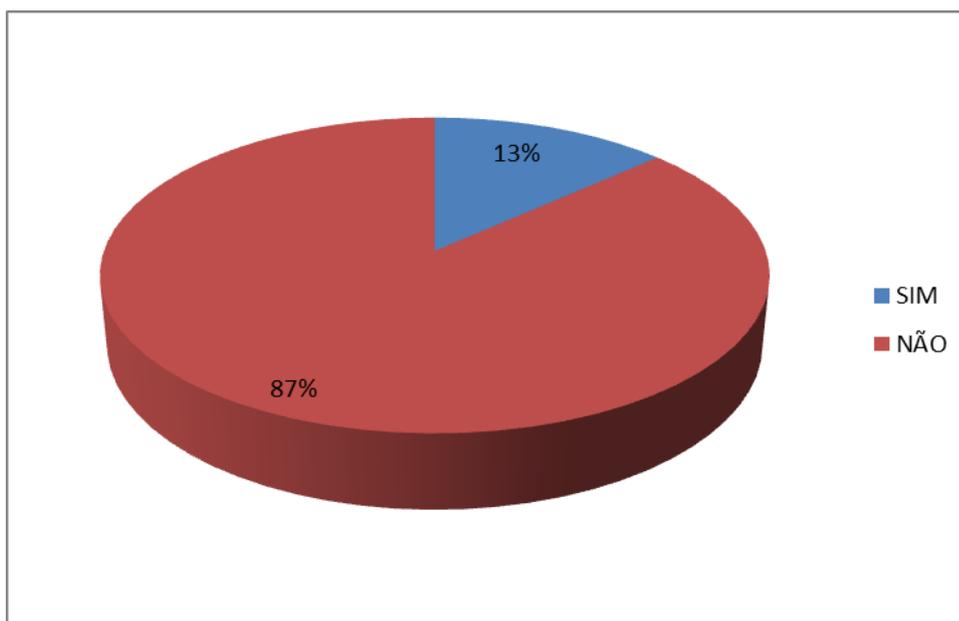
Construída para ser de fácil acesso ao professor, na Plataforma Freire encontram-se informações sobre datas de oferta de cursos, instituições e modalidade de cursos. É nela que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 285).

Nesse contexto, a Plataforma Freire é o canal de ligação entre os programas de formação e/ou plano e os professores brasileiros, ou seja, a porta de entrada dos docentes às Instituições de Ensino Superior cujo link é <http://freire.capes.gov.br/> (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 285).

Por isso, o PARFOR é um Plano de Desenvolvimento da Educação básica que utiliza a Plataforma Freire como um guia de serviços.

Os dados obtidos nos questionários demonstram que a maioria dos alunos-professores não teve dificuldades para realizar suas inscrições no PARFOR, o que se pode vislumbrar nas seguintes respostas:

Gráfico 19: Dificuldades para efetivar a inscrição



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No gráfico é perceptível a informação de que a maioria dos respondentes não tiveram dificuldades para realizar suas inscrições, tendo em vista que para realizá-la o interessado deveria acessar o site da Plataforma Freire e fazer a pré-inscrição, cabendo a Secretaria de Educação do Município validá-las ou não.

Em contrapartida 13% tiveram dificuldades para realizar a inscrição, haja vista a falta de informação, acesso a plataforma e validação do processo. Esses foram os principais motivos que dificultaram o acesso a inscrição ao curso como relatado pelos alunos-professores AP 11, AP 16 e AP 25. O AP 26 declara que só conseguiu o ingresso depois da terceira tentativa, ou seja, na turma de 2011, pois não conseguiu a confirmação da Secretaria de Educação de Altamira nas tentativas realizadas nas turmas de 2010/01 e 2010/02, o que demonstra o poder de decisão pela Gestão desta Secretaria sobre a seleção dos alunos-professores que querem ser participantes do PARFOR, o que ao nosso ver é um fator de exclusão, uma vez

que as vagas não são suficientes para atender todos os professores da educação básica.

Outro instrumento é o Portal do Professor que se torna um espaço de interação entre os professores, disponível em <http://portaldoprofessor.mec.br> (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 286).

No tocante ao Portal do Professor temos a acrescentar:

É um espaço virtual, com inúmeros recursos educacionais, para os professores do ensino fundamental e médio compartilharem suas experiências. Os materiais disponíveis permitem que dinamizem seu trabalho na sala de aula. O portal disponibiliza recursos como vídeos, fotos, mapas, gravações em áudio e textos, além de incluir sugestões de aulas de acordo com o currículo (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 285).

As ações apresentadas no campo da formação de professores são políticas para a melhoria da formação do professor que atua na educação básica, embora estejam relacionadas à formação dos professores, não estão desligadas de um projeto maior do MEC no tocante a formação de professores e melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir das lutas sociais e movimentos organizados em prol de um ensino de qualidade, mas que, na maioria das vezes são realizadas para melhorar os índices, sejam relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou aos números do Censo Educacional, como uma medida para minimizar problemas educacionais.

Todavia, para melhorar a qualidade da educação, da formação de professores e do ensino em suas diversas modalidades, temos de entender como esclarece Nóvoa,

É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior da escola. É necessário um trabalho político, uma presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI (NÓVOA, 2011, p.209).

Nóvoa (2011) revela como uma das possíveis soluções dos problemas da educação o envolvimento dos professores em debates sociais, o que contribuirá para desenvolver uma consciência clara no que diz respeito à educação e a formação docente, bem como a formação enquanto desenvolvimento humano dos alunos. No sentido de desenvolver o ser humano ao oferecer uma educação de

qualidade, o PARFOR, como política educacional, proporciona formação, cabendo ao professor cumprir seu papel nesta busca de mudança, em si, nos seus alunos, na organização escolar e na própria sociedade.

Para iniciarmos a análise da primeira temática deste estudo, destacamos o movimento da percepção, conforme abordado por Gedhin e Franco (2011, p. 75) como um movimento em torno do objeto e das coisas em si mesma, ou seja, o “movimento da percepção do objeto à sua compreensão é mediado pelo conceito, representante da imagem do que é visto e do que as coisas são em si mesmas e no sujeito”. Nesse sentido, a percepção é construída pelo sujeito ou objeto em relação ao que se percebe enquanto realidade parcial (como um sujeito consegue ver o objeto).

Podemos observar que na percepção dos alunos-professores, sobre as contribuições da Política de Formação de Professores no Brasil (PFPB) e para o Município de Altamira são consideradas por todos eles como ações que têm refletido de forma positiva, como constatamos nas manifestações:

Análise de forma positiva porque deu oportunidade a muitos professores que não tinham condições de pagar um curso superior e, o PARFOR trouxe a oportunidade de muitos professores concluírem seu curso superior (Aluno/professor Delta).

Eu análise de forma positiva [...] veio para contribuir com esses professores que eram leigos e precisavam desta formação (Aluno/professor Charlie).

O programa ajudou sim, com certeza, aprendemos alguma coisa (Aluno/professor Echo).

[...] O governo tem ofertado bons programas de formação para os professores (Aluno/professor Bravo).

[...] veio alavancar esse processo de formação de professores.

[...] análise dessa política veio melhorar a educação não só do nosso município, mas da região como um todo. (Aluno/professor Alfa)

Os alunos-professores consideram as ações do Governo em termos de política de formação de professores como de grande valia, visto que elevam o número de professores formados, contribuem para o acesso do professor a um curso de Licenciatura, traz oportunidade a professores da educação básica, em efetivo exercício do magistério, em especial para os professores que se encontram

distantes dos grandes centros urbanos como no caso de Altamira, em decorrência de sua extensão territorial, de voltar a estudar e se desenvolver.

Profissionalmente metade deles destacam que essas ações podem melhorar o processo de formação docente, uma vez que o programa se volta para esse atendimento, o que concordamos, haja vista um profissional mais qualificado ter possibilidade de sucesso maior em sua carreira, produzindo um trabalho de melhor qualidade social.

Podemos constatar que os avanços na PFPB existem, haja vista que colabora para a formação em serviço. No entanto, observamos um quase silêncio quanto às melhorias na qualidade do processo de ensino aprendizagem, se consideramos que na percepção dos alunos-professores tal processo de formação de professores em Altamira está ligado ao crescimento do professor ao concluir um curso superior. A nosso ver, a melhoria de qualidade poderia ser percebida pelos alunos-professores de forma mais ampla como: melhoria da educação, das condições de trabalho, da relação professor aluno, dentro outros aspectos que pudessem melhorar de fato o trabalho docente junto aos alunos.

Ressaltamos que para Romanowski (2010, p. 131) “O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas do profissional. Portanto, estes programas de formação continuada precisam incluir saber-fazer pedagógico e de gestão”, de modo que tragam em seu bojo melhorias no processo de ensino aprendizagem, ou seja, possa ser um plano completo que busque a formação humana e universal do professor.

A PFPB traz em seu bojo ações para o desenvolvimento de programas como o PARFOR, que é considerado por alguns dos alunos-professores como:

O PARFOR é um projeto grandioso.  
[...]. Percebo que, na maioria das vezes, trata-se de cursos rápidos, são projetados de forma que deve surtir efeito rápido (Aluno/professor Foxtrot).

A formação ocorre em lugares distantes dos grandes centros urbanos, locais com baixa oferta de cursos, dificuldade de acesso e permanência por parte dos professores. Existe, a nosso ver uma crítica velada pelo entrevistado quanto à formação, (por serem em módulos), o que foi criticado é o referido módulo ter sido trabalhado de forma rápida. A nosso ver não foge das regras dos cursos ofertados na modalidade intervalar, visto que as disciplinas também são ofertadas em

módulos, bem como o Curso de Pedagogia da UFPA na modalidade regular no Campus Universitário de Altamira têm em sua matriz curricular as mesmas disciplinas e carga horária do curso ofertado no PARFOR, sendo assim, compreendemos que não pode ser considerado um curso rápido.

Pensamos que o formato dado e as condições de funcionamento logo após o encerramento das atividades do professor, sem um período de descanso, contribui para essa visão, visto que isso sim, prejudica o desempenho dos alunos-professores, pois é realizado no momento de férias,

Observamos que o PARFOR veio contemplar esta ação de proporcionar a formação em termos de titulação e algumas melhorias, conforme destaque positivo na percepção dos entrevistados:

[...] veio ajuda-los a voltar para a sala de aula com uma formação adequada, “veio ajudar o professor a ter o diploma, ter uma formação” um pouco melhor, para trabalhar com crianças e adolescentes e até mesmo com adulto que é o caso da EJA. (Aluno/professor Alfa)

O PARFOR [...] assegura a formação dos docentes trazendo melhorias... (Aluno/professor Bravo).

Como se constata, na manifestação dos respondentes, quando eles afirmam “adequada”, “formação um pouco melhor”. Constatamos que são consideradas adequadas por estarem atendendo a legislação e quando se referem a um pouco melhor, esta afirmação está ligada a cursos anteriormente ofertados na Região por universidades privadas que não possuíam registro no MEC, ou não construíam as habilidades necessárias ao trabalho docente.

O PARFOR torna-se um plano importante, por proporcionar formação aos professores e estimular o regime de colaboração entre entes federados, dividindo responsabilidades com perspectiva de continuidade na Política de Formação de Professores, como no excerto abaixo aponta:

A importância do PARFOR – enquanto política de formação em massa de professores – precisa ser destacada, inclusive por estimular o regime de colaboração entre diferentes instâncias em âmbito federal, estadual e municipal, já que permite que se tenha uma perspectiva de continuidade nas políticas educacionais, característica, que, em geral, não é observada (CAMARGO e RIBEIRO, 2014, p. 169).

Mesmo com todas as dificuldades esse plano destaca-se no cenário nacional, haja vista ter proporcionado formação a vários professores em diferentes regiões brasileiras, onde não existia possibilidade de implantação de um campus universitário. Teriam que indagar adequada a quê? Por que um pouco melhor? O que melhorou na formação? E esta formação foi ressaltada pela metade dos entrevistados quando esclarecem em que melhorou na sua formação:

Ele contribui no dia a dia do professor com os conhecimentos proporcionados no curso [...] mas contribui bastante, hoje o professor pode falar: “Eu posso contribuir na minha escola, no PPP (Projeto Político Pedagógico) com projetos”. Melhorou a teoria e a prática, o que ele fazia de errado na sala de aula agora pode ser revisto, com métodos e teorias que vimos no decorrer do curso (Aluno/professor Delta).

O PARFOR contribuiu com o aprendizado [...] me ajudou bastante, ampliou minha visão de mundo, ajudou a pensar melhor o meu trabalho, [...] me ajuda na prática docente (Aluno/professor Echo).

[...] no campo pessoal contribuiu para minha formação (Aluno/professor Foxtrot).

Na formação docente por meio do PARFOR estiveram presentes avanços, dificuldades e possibilidades, aspectos destacados na formação a partir da vivência acadêmica no Curso de Pedagogia da UFPa, vejamos o excerto a seguir:

O PARFOR chegou como se fosse a realização de um sonho para várias pessoas, mas na realidade não foi a realização por completo. (Aluno/professor Alfa).

O PARFOR chega à Altamira como a realização de um sonho para alguns dos alunos-professores, sonho este que não foi realizado por completo, pois apresentou falhas como:

[...] o material não era de ótima qualidade, os professores nem sempre realizavam as aulas como eles realizavam para a turma do regular, deixavam muito a desejar, chegavam lá e diziam: “Ah! É para o PARFOR! Então vamos fazer de qualquer jeito”, muitos professores tinham esse pensamento (Aluno/professor Alfa).

Uma parte dos entrevistados, na qual se incluem Bravo e Echo, destacaram que o curso de Pedagogia da UFPa ofertado pelo PARFOR apresenta falhas, principalmente em relação ao conteúdo que se encontra divergente ao que o cotidiano da sala de aula exige. É o que depreendemos da manifestação que segue:

O curso de Pedagogia para mim, aqui na UFPA, é muito falho, principalmente em relação a formação de professores. O curso ficou muito distante da nossa realidade como educador, por isso não foi o que esperávamos, não produziu grande mudança na nossa prática. (Aluno/professor Bravo).

O curso ajuda, porém, te ensina uma teoria diferente da prática, [...] o curso não te dá fórmulas, não é voltado para a realidade, você tem que buscar outras informações para ampliar seus conhecimentos. (Aluno/professor Echo).

No entanto, na visão do aluno/professor denominado Bravo, o PARFOR representou uma oportunidade de fazer uma graduação, todavia, aborda que o referido Plano apresentou uma formação cheia de teoria e pouca prática, o que acaba distanciando os conteúdos adquiridos no curso da realidade vivenciada na sala de aula, mas foi uma oportunidade.

O PARFOR para mim representa uma oportunidade de ter uma graduação, um prêmio [...] uma graduação, o que sempre desejei. Achei que além dos teóricos iríamos ter uma realidade acadêmica que iria nos ajudar na nossa prática, eu acho que o PARFOR deveria ser mais específico em relação à formação mesmo: menos teoria e mais prática (Aluno/professor Bravo).

Para o aluno/professor Bravo, o curso também deveria apresentar menos teoria e mais prática, o que a nosso ver, afirmamos que no curso de formação de professores a teoria deve estar vinculada a prática uma vez que concordamos com Hengemühle (2014, p. 93) quando ressalta que “para que o conteúdo tenha sentido é necessário associá-lo ao contexto, associação que com frequência, não se faz”, o que torna o estudo da teoria cansativo, e às vezes, desinteressantes aos alunos que já possuem saberes práticos advindos da sua experiência na sala de aula.

Nos chama atenção ainda o fato dos alunos-professores destacarem a importância do PARFOR, mas não esqueceram de apresentar em suas falas o que percebem como pontos negativos no que diz respeito a conteúdos desvinculados de sua prática e falta de material didático para desenvolvimento das aulas.

O PARFOR em geral foi algo bem pensado, [...] vejo que deveria ser um curso bem mais organizado, o governo deveria ver essa questão da formação de professores com um olhar mais cuidadoso investido, de fato, no que se propõe o programa (Aluno/professor Echo).

O PARFOR de modo geral, vejo como uma política que veio contribuir com o professor, ele ganhou muito, mas vemos coisas que aconteceram de maneira errada, eu posso falar que no decorrer das aulas o material não chegava (Aluno/professor Delta).

A partir da formação docente os alunos-professores deveriam desenvolver habilidades e competências adquiridas no curso para aplicá-las de imediato, ou seja, ao retornarem para sala de aula do Ensino Básico, apesar de ensinar na maioria das vezes o se ater a:

[...] teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc. que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (TARDIF, 2014, p. 241).

O alerta de Tardif (2014), nos revela que o ofício de professor e suas necessidades de formação podem não atender a complexidade do fenômeno educacional em sala de aula, muitas vezes cheio de incertezas e multifacetado.

Neste contexto, destacamos que a profissão docente no tocante a formação, deve a nosso ver, ao concordarmos com, Imbernón (2011, p. 7), “abandonar a concepção de mera transmissão de conhecimento acadêmico, de onde de fato provêm, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadão em uma sociedade democrática”, dessa forma, defendemos uma formação humana e integral que possa proporcionar saberes necessários a prática docente.

O saber fazer e o saber ser professor devem ser aproveitados para se relacionar a teoria educacional para buscar melhorias no processo de ensino aprendizagem. A junção da teoria e prática pode proporcionar um aprendizado mais eficiente, como aponta Freire:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 2002, p. 21).

Tardif (2014, p. 235) faz coro com Freire quando alerta “Hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimento”, só existe por

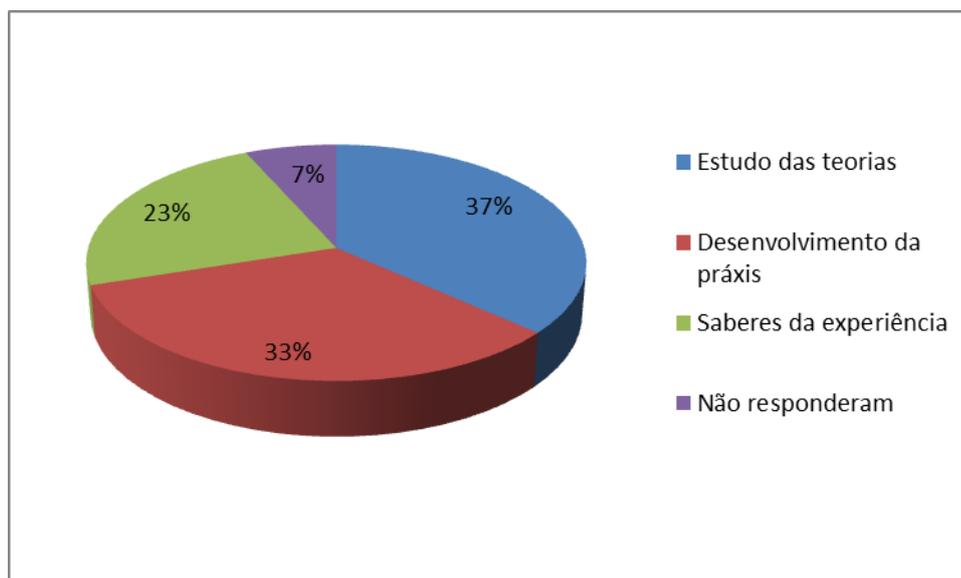
meio de um sistema de práticas e de atores que produzem e as assumem”. Tais esclarecimentos de ambos os autores nos fazem concordar com a manifestação do aluno/professor Echo, quando diz “o curso não te dá fórmulas”, mas proporcionará, por meio da pesquisa e da troca de experiência a busca pelo conhecimento necessário à prática docente.

A motivação é um fator que possibilita esta busca pelo conhecimento e emancipação. Ao aceitar o desafio de ser professor, este deve buscar autonomia que para Adorno (2006, p. 170) pode levar cada um a “[...] apreender por intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação”, ou seja, a emancipação é um fator determinante na formação do professor.

Todavia, conforme aponta o aluno/professor Charlie, o Curso de Pedagogia da UFGA foi importante ao lhe proporcionar conhecimentos que poderão ser aplicados além dos muros escolares, ou seja, em casa e na sociedade em geral, uma vez que o mesmo possibilitou vários saberes para sua formação como profissional da educação. Freire (2002, p. 41) nos lembra que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

No que se refere aos aspectos que influenciaram em sua formação no decorrer do curso, obtivemos estas afirmações:

Gráfico 20: Aspectos que influenciaram na formação durante o curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No gráfico anterior, verificamos que 37% dos alunos-professores destacam o estudo da teoria como um dos principais aspectos a influenciar em suas formações e 33% atribuem ao desenvolvimento da práxis, uma vez que como professores, eles destacam que já tinham a prática, e a teoria por sua vez, veio aprimorar o que antes se distanciava de suas atividades cotidianas, deixando-os de vê-las de forma ingênua para assumir um rigor mais científico na elaboração e execução das tarefas docentes.

Dessa forma, essa visão de aproximação da teoria à prática como aspecto de influência na formação docente tem sido a razão para que muitos se tornem capazes de ousar e tornar sua práxis mais dinâmica diante dos fatos trabalhados no dia a dia.

Ainda como resultado desse gráfico fica demonstrado que 23% dos participantes se referem aos saberes da experiência como aspectos relevantes em suas formações, uma vez que os conhecimentos proporcionados permitiram ampliar os saberes que já faziam parte de sua prática cotidiana,

Nesse sentido, podemos dizer que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suas funções, desenvolvem saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber ser (TARDIF 2014, p. 38-39).

Assim, constatamos que os saberes da experiência são práticos e brotam da experiência individual ou coletiva, quando apreendida em conjunto com os demais pares, neste caso, na vivência com os alunos-professores durante a trajetória acadêmica desenvolvida no curso do PARFOR. Nesse momento, há possibilidade dos alunos-professores adquirirem uma gama de formação prática mais global, que envolva as experiências deles construídas no meio escolar que atuam, como no processo formativo do curso.

Pela manifestação a seguir, constatamos que o curso do PARFOR precisa colocar-se a favor de uma formação que não separe a reflexão teórica da ação prática, a fim de compreender os saberes de base da ação docente em suas contradições, equívocos e dúvidas, mas perscrutando também a realidade:

[...] o curso de pedagogia não era para ficar só em quatro paredes. Cursamos pedagogia para a vida, vejo que este curso foi muito importante (Aluno/professor Charlie).

Todavia, o aluno/professor Delta aponta como um ganho que a maioria dos professores que lecionaram em sua turma são “educadores”, que contribuíram para sua formação e com o curso. Porém, não deixa de destacar que houve docentes que passaram sem “marcar” o aprendizado dos alunos-professores, dado que na visão destes professores o importante era a bolsa da CAPES que iriam receber e não as contribuições que deveriam dar ao curso.

Nesse sentido, Alves (1980, p. 13) faz uma distinção entre educadores e professores, uma vez que em sua visão:

Os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1980, p. 13).

Quanto aos professores ele ressalta:

[...] são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 1980, p. 13).

Professores, segundo Alves (1980), são como eucalipto plantado de forma única, em fila, descartável e com uma finalidade meramente comercial, econômica, trata-se de um funcionário de uma instituição submetido ao ritmo de um sistema viciado. Educador por outro lado são como jequitibás, belos e raros; definidos pelas suas paixões, sonhos e esperanças. O mundo está em transformação: jequitibás foram cortados e jogados no chão e em seu lugar foram plantados eucaliptos. Podemos observar que educador e professor possuem características distintas.

Observamos agora o excerto a seguir, apesar do entrevistado não fazer essa distinção, mas pelo que expressa em relação aos professores, podemos afirmar que os que se comprometem com o curso podemos chamá-los de educadores.

[...] tivemos muitos professores engajados para contribuir com o curso, contribuir com os professores, mas de modo geral, alguns professores não demonstravam esse interesse, muitos iam somente pelo financeiro, (Aluno/professor Delta).

O aluno/professor Delta ao criticar alguns professores que trabalharam no PARFOR, indica que eles não foram engajados, aceitaram a incumbência de trabalhar nessa turma, ou seja, priorizavam as bolsas em detrimento da relação professor, aluno e conhecimento. Tal postura contradiz o que aponta Freire (2002) que esclarece que não deve faltar ética em face ao que o professor deve fazer, pois não basta somente ter bom senso, mas deve-se encaminhar as atividades com ética e profissionalismo.

Diante do exposto, percebemos a falta de engajamento por parte de alguns professores, o que pode prejudicar a formação profissional dos entrevistados porque as ações destes professores ocasionaram impactos sociais aos alunos-professores, visto que:

Em suas relações sociais os indivíduos desenvolvem ações, cuja decisão interfere, traz consequências a outros indivíduos. A ação moral humana caracteriza-se por ser fruto de uma decisão e de um julgamento, em face das consequências do outro ser humano (OLIVEIRA, 2011, p 179).

As decisões que tomamos em um contexto social podem trazer consequências aos demais indivíduos, neste caso, a falta de compromisso por parte de alguns professores, em nosso entendimento, trouxe deficiências na formação em algumas disciplinas.

Neste contexto, o exercício docente deve ser realizado com ética, pela qual os profissionais da educação mostram a favor de quem eles trabalham, que aliado à valorização profissional, as condições de trabalho, demonstrem ter bom senso, e ética como aponta Freire:

O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer (FREIRE, 2002, p. 26).

Uma boa parte dos professores-formadores, ao que tudo indica, carecem passar por formação continuada e deixar de se preocupar com seus próprios interesses e focar mais nos interesses dos alunos-professores.

Para o aluno/professor Foxtrot, o Curso de Pedagogia da UFPA possibilitou mudança de postura a partir dos conhecimentos que foram adquiridos, fato este exposto em sua fala,

[...] em questão de conteúdo e formação ajudou muito, os profissionais são bons, os alunos formados não terão mais a mesma postura que tinham antes da formação, houve sim, mudança de postura. (Aluno/professor Foxtrot).

A formação ainda é vista pelo entrevistado como satisfatória, uma vez que pode ajudá-lo em sua prática docente, formação essa, ampliada pela vivência em um curso superior de uma Universidade Pública. A nosso ver, podemos afirmar que os alunos do PARFOR eram considerados por certos professores do curso como detentores de saberes práticos, que seriam complementados pela teoria por meio de atividades, que serviriam para reflexão desses saberes criados a luz da experiência vivida por eles e ajudariam na relação aluno, professor e conhecimento.

A esse respeito Nóvoa nos esclarece que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Aproveitar o saber da experiência (prática) dos alunos-professores seria construir e reconstruir saberes que possam colaborar para uma prática docente renovada. Nesse sentido, Romanowski (2010, p. 53) ressalta “a dinâmica da aula caracteriza-se pela nossa interação com os alunos, sendo mediada pelo conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objetivo”, ou seja, o conhecimento.

A vivência acadêmica durante o Curso de Pedagogia na UFPA deixou “marcas” nas vidas destes alunos-professores. Elas estão presentes nas falas de diversos alunos-professores, haja vista relatarem a presença de professores poucos preparados para a docência superior, além disso, o cansaço devido às aulas serem intervalares e agravado pela denúncia dos alunos-professores do curso, quando

dizem serem considerados fracos pelos professores que desenvolveram o curso, conforme aponta a fala de Echo:

O aluno do PARFOR tem uma rejeição por alunos dos cursos regulares; essa rejeição era perceptível, inclusive, no discurso de alguns professores que achavam nosso curso inferior, fraco, mas ali tinham pessoas que trabalhavam há anos na educação, mas não éramos fracos, porém rejeitados (aluno-professor Echo).

Os alunos-professores do Curso de Pedagogia, em sua maioria, possuíam práticas diferentes, o que na visão do entrevistado Alfa proporcionava uma interação maior entre eles e preenchia algumas lacunas deixadas por alguns professores, o que contribuía para a realização de uma articulação entre teoria e prática. Dessa forma, evidencia-se que as orientações de Freire (2002) sobre a relação teoria e prática deixa de ser seguida quando nos diz que,

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2002, p. 18).

O curso do PARFOR precisa superar a ingenuidade metódica pela rigorosidade que proporciona o conhecimento necessário à prática educativa, como nos orienta Romanowski (2010, p. 114), quando afirma que o professor deve ser “atento e dedicado ao exercício permanente da observação crítica, a ação e avaliação, ética e política, singular e compartilhada” na produção do conhecimento.

Na manifestação do aluno/professor Delta, é revelado que o cansaço durante a vivência no curso foi um dos problemas enfrentados por eles, todavia, muitas vezes amenizados pela interação entre alunos e professores.

O curso em si é muito bom, mas cansativo, a vivência com os professores trouxe contribuições (Aluno/professor Delta).

[...] aprendíamos mais com os outros alunos em dividir, tendo uma interação do que realmente com os professores. Na verdade, eles queriam dar uma teoria, mas não conseguiam passar nem a teoria quanto mais a prática, o que eu aprendi na realidade no curso era aquela interação com os outros alunos, uma ideia daqui outra ideia dali, então ia preenchendo um pouco aquela lacuna que tínhamos (Aluno/professor Alfa).

O cansaço que esse aluno/professor se refere, diz respeito a exaustiva carga horária durante o ano de trabalho na atuação docente em sala de aula e como o curso era no período de férias escolares, os alunos-professores não tinham momento de descanso, saíam de um período de trabalho exaustivo para um período de quarenta e cinco dias de aulas, e no fim de cada ciclo, retornavam para o trabalho em suas respectivas escolas. É perceptível também, que apesar do cansaço descrito pelo entrevistado, o curso deixou contribuições em sua formação.

Contudo, não poderíamos deixar de destacar que a vivência acadêmica no curso teve pontos positivos na formação dos alunos-professores, mesmo que nem todos os professores tenham correspondido as expectativas que os alunos-professores tinham em relação ao plano, conforme destacado no excerto abaixo:

Com certeza melhorou bastante, principalmente as bases científicas, hoje me encontro mais fundamentada, por tudo que eu vi lá, mesmo que não seja da forma satisfatória eu adquiri, com certeza, bons conhecimentos científicos (Aluno/professor Bravo).

Na manifestação do entrevistado Bravo, verificamos que em sua percepção, a ciência viabilizou bases científicas para seu trabalho, porém retrata a insatisfação, uma vez que esperava ter adquirido mais conhecimentos por se tratar de um curso ofertado por uma Universidade Federal. Isto nos faz pensar na necessidade de reformulações nos cursos ofertados pelo PARFOR na formação continuada dos professores e quem sabe a mudança de práticas ou inclusão de um estatuto como em outros campos de formação poderia proporcionar melhorias neste processo. A esse respeito Nóvoa afirma que,

É fundamental assegurar que riqueza da complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NOVOA, 2011, p. 202).

Contudo, na percepção de 67% dos alunos-professores entrevistados, os conhecimentos construídos no PARFOR colaboraram com os saberes necessários a prática docente, isto é notório ao relatarem que os conhecimentos/saberes vivenciados no curso foram suficientes para melhorar suas práticas em sala de aula, bem como relevantes, visto que adquiriram habilidades para montar uma

brinquedoteca, elaborar projetos, dentre outros, que estão sendo aplicados na escola em que o aluno/professor Charlie trabalha.

[...] os conhecimentos que adquiri durante o curso aplico na escola onde trabalho, em reunião com o diretor e demais colegas professores. (Aluno/professor Charlie).

Minha formação me tornou mais madura [...] Comecei a ter uma postura mais segura enquanto profissional (Aluno/professor Foxtrot).

Na percepção de Foxtrot, esta vivência tornou-o mais seguro para o trabalho docente, a relação do professor com o aluno indo além do desenvolvimento cognitivo se preocupando com o afeto, o que viabilizou mudanças (reconhecer o aluno como sujeito do processo ensino aprendizagem e detentor de um conhecimento prévio), em razão de como relata Freire (2002),

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 2002, p 10).

Para Freire a superação da insegurança pela segurança não se dá somente pela repetição de exercícios ou atividades didáticas, o professor deve diversificar as metodologias para que possa levar a compreensão de valores e respeito ao educando, uma vez que as atividades precisam envolver o aluno para produção do conhecimento e para ele se transformar, assim nos afirma Nóvoa (2011, p. 210) “Não há educação sem o gesto humano da dádiva e do compromisso perante o outro”.

Sendo assim, torna-se pertinente identificar como o que foi ensinado no PARFOR colabora para construir os conhecimentos/saberes necessários a prática docente dos alunos-professores.

Na percepção de Alfa e Bravo, o curso de Pedagogia da UFPa, ofertado pelo PARFOR, apresentou lacunas no que tange aos conhecimentos/saberes necessários à prática docente. Isto fica explícito em suas falas ao mencionarem que durante a formação o curso pouco colaborou em sua formação, nos seguintes aspectos:

[...] são poucas as disciplinas que mostram como trabalhar ou cuidar do aluno. O curso não ofereceu uma estrutura para sairmos de lá sabendo tudo o que queríamos saber (Aluno/professor Alfa).

[...] não provocou grandes mudanças na minha prática, mas alguma coisa ficou, consigo identificar melhor as deficiências dos alunos a partir do pouco conhecimento que adquiri na universidade (Aluno/professor Bravo).

O aluno/professor Bravo chega a afirmar que cursos ofertados pela instituição em formação continuada, proporcionaram mais conhecimentos/saberes que os concedidos no Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA e que o mesmo não provocou grandes mudanças em sua prática em sala de aula.

[...] posso dizer que as formações que tive em pequenos cursos de formação continuada foram bem melhores que a formação adquirida no curso de pedagogia (Aluno/professor Bravo).

Todavia, notamos que o entrevistado Bravo se contradiz em vários momentos, pois relata ainda que algum conhecimento/saber ficou quando ele consegue identificar as deficiências dos seus alunos, por exemplo.

Nesse sentido, Cunha (2007) nos orienta que o professor não é um profissional que possui somente saberes em um determinado ramo do conhecimento, mas deve estar orientado com variadas matizes, tendo como função propiciar o conhecimento para tanto, precisa estar pautado em diferentes teorias, como corrobora o excerto abaixo:

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência (CUNHA, 2007, p. 34).

Diante disso, observamos que o professor deve possuir saberes necessários à prática educativa, porém na medida em que um curso de Licenciatura não favorece esses saberes, o acadêmico ao formar-se, possivelmente, não estará preparado para lidar com a complexidade que o fenômeno educacional envolve.

É importante destacarmos que a formação propicie uma criticidade para intervenção no mundo, dado que a educação pode estar marcada por ideologias, tanto da classe dirigente como da classe dirigida, não sendo papel do professor ser um reproduzidor da ideologia dominante, tampouco um profissional que identifique essa ideologia do dominador, mas não proporcione mudança, sendo assim, a “prática educativa-crítica” deve estar presente nesta formação como aponta Freire (2002).

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2002, p 38).

Freire (2002) ressalta a experiência especificamente humana, como um saber importante para a prática educativa e referencia a possibilidade de os conteúdos de um curso ser bem ou mal ensinados ou, ainda, bem ou mal aprendidos, cabendo ao aluno buscar seu envolvimento na construção de um processo educativo crítico que lhe favoreça os saberes necessários a sua prática em sala de aula.

Entre os que interrogamos, mais da metade dos entrevistados, ou seja, Charlie, Delta, Echo e Foxtrot afirmam que o Curso de Pedagogia da UFPa pelo PARFOR proporcionou conhecimentos/saberes que podem ajudar na prática docente, conforme alguns registros a seguir:

Eles colaboram bastante, no momento em que vou fazer meu plano de aula. Hoje na elaboração do meu plano de aula vejo o quanto ele enriqueceu, o quanto ficou mais flexível, posso estar agregando mais coisas a minha prática docente (Aluno/professor Charlie).

Os conhecimentos colaboram principalmente como lidar com a criança e suas fases. Muitas vezes acontece uma situação na sala de aula que conseguimos resolver com a teoria estudada. (Aluno/professor Delta).

Charlie afirma que os conhecimentos/saberes adquiridos viabilizam teorias que tratam do momento de elaboração do plano de aula. Os erros que ele cometia anteriormente já não existem e, por meio do curso, foi possível ampliar as possibilidades de construção do plano ao agregar mais teoria a sua prática docente.

Para Delta, os conhecimentos/saberes ofertados no Curso de Pedagogia asseguraram melhorias à sua prática cotidiana na educação infantil, bem como, produziu-lhe confiança para trabalhar em sala de aula e nas atividades pedagógicas da escola que atendem as séries iniciais do ensino fundamental.

Os saberes/conhecimentos profissionais reconstruídos tem sua base junto a teoria quanto na empiria, mas eles além da experiência que os agentes educacionais evidenciam, precisam ser reproduzidos por meio da sua reflexão prática. Nóvoa (2008, p. 232) propõe para tal finalidade a “Transposição deliberativa” pelo fato de exigir dos profissionais da educação a deliberação para em sua ação formativa discutir as suas práticas de sucesso e insucesso e a de seus pares para efetuar a reflexão coletiva pautada na discussão informada e crítica em que aprendam a “saber analisar e saber analisar-se” (NÓVOA, 2008, p. 232).

Confirma com esse entendimento de Nóvoa o seguinte pensar:

Os saberes aqui discutidos são de grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aula sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva (CUNHA, 2007, p, 38).

Acerca desta temática, Echo ratifica ao afirmar que os conhecimentos/saberes obtidos no decorrer do curso foram de fundamental importância para a construção de uma prática docente efetiva, uma prática que possa dar conta da complexidade educacional e dos problemas que, por ventura, surgirão na sala de aula. Assim ele revela:

Tudo que foi adquirido de conhecimento: teorias, projetos realizados no decorrer do curso só vieram acrescentar no dia a dia na sala de aula (Aluno/professor Echo).

Ainda nessa perspectiva, Foxtrot nos revela também que não percebeu diferença entre o Curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR e o Curso de Pedagogia ofertado na modalidade regular pela UFPA, haja vista a matriz curricular e a sequência didática serem as mesmas.

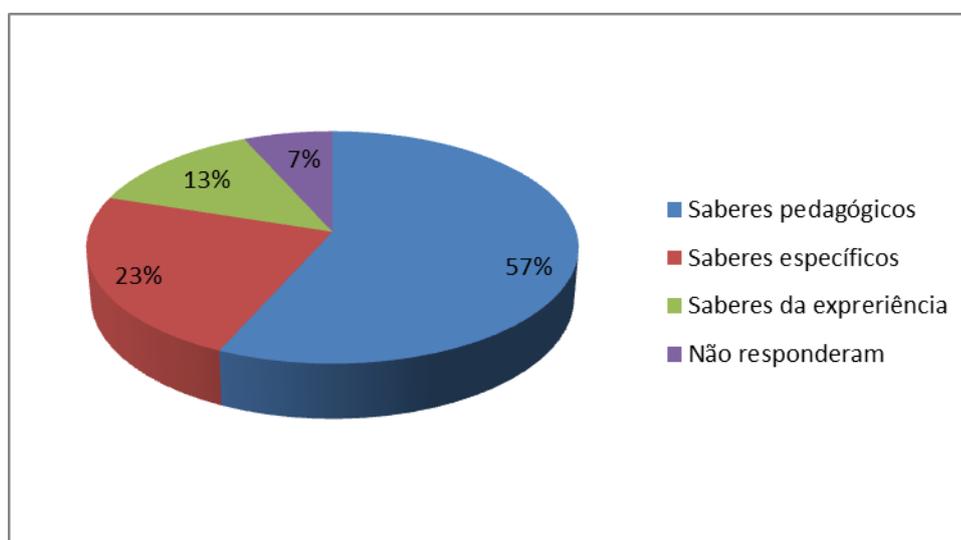
[...] essa formação nos ajudou, não foi diferenciada das outras, estudamos todo o conteúdo do curso de pedagogia, foram quatro anos igual à

pedagogia regular, mudou minha concepção quanto a Legislação, currículo, planejamento (Aluno/professor Foxtrot).

Na visão de Foxtrot, as teorias apreendidas em sala de aula proporcionaram melhorias em sua prática docente, principalmente, ao serem estudados assuntos pertinentes a Legislação da Educação, Currículo, Planejamento Educacional, dentre outros, que favoreceram conhecimentos e saberes à sua prática.

Quanto às influências da formação na práxis em termos de saberes necessários à docência, responderam conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 21: Influências da formação na práxis em termos de saberes necessários a docência



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No gráfico em questão, mais da metade, ou seja, 57% responderam que a formação recebida no Curso de Pedagogia do PARFOR, na UFPA proporcionou influências nos saberes pedagógicos, porque declaram que o suporte teórico adquiridos no decorrer das aulas possibilitou-lhes conhecer as ciências educacionais que formam os saberes pedagógicos, dos quais fazem parte, dentre outros, o “Conhecimento da didática, da psicologia da educação, da Sociologia da educação” como nos relembra Romanowski (2010, p. 55), ou ainda a mobilização de diversos saberes que são denominados por Tardif (2014) de saberes pedagógicos por refletir acerca da prática educativa em seu sentido amplo.

No entanto, 23% dos respondentes afirmaram serem os saberes específicos os que mais influenciaram em suas práxis em termos de saberes necessários a sua docência, por tratarem de “saberes constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas” enfatiza Romanowski (2010, p. 133), uma vez que os conhecimentos adquiridos durante o curso proporcionaram-lhes mais domínio de conteúdo e, conseqüentemente, mais segurança em seu trabalho docente.

Outros 13% responderam que os saberes da experiência são fatores que influenciaram em suas práxis, visto serem eles conhecimentos resultantes da prática constituídos durante a carreira docente, aqueles, “[...] que não atingem o estatuto pelo tempo e quantidade, e sim pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, pela discussão coletiva” pontua Romanowski (2010, p. 133), daí serem válidas as reflexões coletivas das teorias oportunizadas na vivência do curso de formação como no PARFOR, por exemplo.

Na mesma ótica, concordamos com a afirmação abaixo:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p. 52).

Percebemos que por meio da reflexão em conjunto entre os alunos-professores é possível confrontar saberes experienciais com a finalidade de compartilhar conhecimentos adquiridos na prática em discurso teórico, capazes de fornecerem respostas a problemas existentes no contexto educacional, influenciando assim, a práxis docente.

Dessa forma, compreendemos que os saberes aqui tratados compõem os saberes docentes formados por “saberes da experiência, saberes pedagógicos e específicos” conforme Romanowski (2010, p. 54) nos esclarece.

Diante do exposto, cabe ressaltar que na percepção da maioria dos alunos-professores entrevistados, o Curso de Pedagogia da UFPA ofertado pelo PARFOR cumpre seu papel no momento que assegura o que determina a LDBEN 9.394/96 e nos aponta Romanowski (2010, p. 78) “formar professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a docência das disciplinas pedagógicas

dos cursos normais de nível médio”, bem como, “gestores educacionais, supervisores, orientadores, administradores escolares”.

Todavia, no que diz respeito aos aspectos sociais e educacionais, ainda deixam lacunas que precisam ser preenchidas, haja vista os alunos-professores perceberem falhas, constatadas em suas falas anteriormente.

Contudo, não podemos deixar de destacar o PARFOR como um importante Plano, na medida em que chega a lugares distantes, oportunizando formação a professores em serviço, fator este que destacamos como um relevante passo para a melhoria do ensino público.

## CONSIDERAÇÕES

As inspirações do estudo e o caminho metodológico com uma abordagem Hermenêutica de orientação Dialética possibilitaram trilhar a realização desta pesquisa, que se propôs a investigar como os alunos-professores do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus de Altamira, percebem a sua formação em termos de saberes e a sua prática pedagógica construídas/reconstruídas como alunos participantes do PARFOR.

Dessa forma, analisamos a percepção dos alunos-professores do Curso de Pedagogia da UFPA, Campus de Altamira, quanto a sua formação em termos de saberes/conhecimentos e sua prática pedagógica construídas/reconstruídas no PARFOR, buscando constatar como ocorreu a prática docente no espaço da sala de aula a partir da vivência acadêmica no curso.

Cabe destacar que a Política de Formação de Professores apresenta pontos positivos e negativos conforme dados do estudo. Quanto aos positivos, são apontados pelos alunos-professores a política de formação implantada na Cidade de Altamira, visto que o PARFOR contribuiu com a formação referenciada, haja vista o acesso ser simplificado e proporcionar a formação em serviço, bem como, elevou o número de professores formados em nível superior e buscou “melhorar a qualidade da educação”.

Compreendemos que o PARFOR trouxe oportunidade aos alunos-professores participantes deste plano, todavia no nosso entendimento não foi desenvolvido em sua plenitude, tendo em vista terem sido percebidos pelos participantes da pesquisa, pontos negativos que podem ter influenciado na formação destes.

Notamos que a existência destes pontos negativos a respeito da política de formação de professores na Cidade de Altamira, é demonstrada por apresentar falta de estrutura física adequada para realização dos cursos, o que revela uma estrutura frágil em decorrência do regime de colaboração não ocorrer de forma satisfatória entre governos: Federal, Estadual e Municipal, que a nosso ver pode prejudicar o nível de formação como apontam os participantes da pesquisa. Outro ponto enfatizado foi à inacessibilidade aos programas por parte dos professores da educação básica, uma vez que foi observado que o PARFOR não atendeu a todos os professores que necessitavam dessa formação.

Diante do exposto, conferimos que apesar de um dos objetivos da Política Nacional de Educação é de “Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB” (BRASIL, 2014, p. 33), ao analisar o PARFOR como uma política pública de formação de professores constatamos que esse objetivo da referida política pouco atende aos professores, porque nem todos tem acesso.

Quanto às contribuições do PARFOR como política de formação de professores, destacamos como um Plano que fomentou a formação de professores, principalmente em lugares distantes dos grandes centros urbanos como no município de Altamira no estado do Pará, estado este que apresenta o maior número de turmas ofertadas pelo PARFOR, conforme dados registrados pela DEB em 2014.

Em destaque às reflexões sobre a percepção dos alunos-professores quanto ao Curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA Campus de Altamira, notamos que os participantes percebem o mesmo como possibilidade de qualificação profissional, um Plano que proporciona a melhoria da qualidade da educação no âmbito escolar e no âmbito da formação docente propriamente dita, bem como, possibilitou a alguns o acesso à graduação, haja vista que os números de vagas em cursos de licenciaturas em instituições públicas ainda serem insuficientes para atender a demanda.

Apontam ainda, a necessidade de melhorias no Curso de Pedagogia do PARFOR, as quais concordamos com os alunos-professores, haja vista estar presente nas análises, o anseio da matriz curricular do Curso de Pedagogia ser modificada, visto que é a mesma a ser aplicada nos cursos regulares, o que poderia no curso do PARFOR ser diferenciada para tornar o curso mais dinâmico, sem perder a qualidade do mesmo.

Outro ponto destacado pelos participantes da pesquisa foi a participação de professores no plano sendo os mesmos oriundos de outros campus e instituições que pouco se dedicaram ao curso, tendo como estímulo para participar do PARFOR as bolsas pagas pela CAPES, que a nosso ver para participar deste Plano como formador, o professor deveria passar por um processo formativo continuado para absorver novas metodologias e conhecer esta política de formação de professores para exercer com ética, sendo a formação como fator determinante nessa seleção.

Buscamos vivenciar o cotidiano dos alunos-professores participantes das turmas de Pedagogia ofertados pelo PARFOR na UFPA no Campus Universitário de Altamira, no desenvolvimento de sua prática docente na educação básica com o

intuito de esclarecer as reflexões dos alunos-professores sobre a sua prática docente em decorrência das vivências acadêmica no Curso de Pedagogia no PARFOR da UFPA Campus de Altamira.

Dessa forma, podemos identificar que a vivência acadêmica proporcionou aos alunos-professores saberes necessários à prática docente, dentre estes registramos o estudo das teorias da educação, seguido do desenvolvimento das práxis e dos saberes da experiência. O impacto da formação ofertada pelo PARFOR na práxis dos participantes do Curso em termos de saberes necessários à docência, temos a ressaltar, os saberes pedagógicos, os saberes específicos e os saberes da experiência.

Mas, observamos que a fase da profissionalização docente ainda permanece por se fazer no sentido que Tardif e Tello propõe. A maioria dos alunos-professores são contratados e necessitam para manter seus contratos estar vinculado a agentes políticos, o que nos faz lembrar a fase do ofício da docência, por estarem dedicados mais aos desejos dos agentes políticos que a finalidade da educação – uma vocação ao vínculo e não à docência.

Por fim, acreditamos que esse estudo possa contribuir para a visibilidade do processo de formação de professores por meio do PARFOR, do Curso de Pedagogia da UFPA, no Campus Universitário de Altamira, reforçando a busca de esclarecimentos para o campo da formação de professores e práticas pedagógicas, além de poder se tornar uma contribuição ao campo teórico da educação e formação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo – SP: Paz e Terra, 2006.

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo-SP: Cortez Editora. Editores Associados. 1980.

ARENDET, Hannah. **O que é Política?** tradução de Reinaldo Guarany – 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 251-283. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>, acessado em 08 de janeiro de 2015.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Riode Janeiro: FASE, 2003.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In Pimenta Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo – SP: Vozes, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. MEC: Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professores**.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13583&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970). Acesso em 14 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília – DF, Ministério da Educação – MEC, 2009.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de e RIBEIRO Maria Edilene da Silva. **Formação e prática docente no estado do Pará**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 50, n. 36, p. 156-182, set./dez. 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7082/5275>. Acesso em janeiro de 2016.

COOPER, Donald R. E SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7 ed. Porto Alegre-RS: Bookman, 2003.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro. **Ensino Fundamental**: caminhos para uma formação integral. 1 ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro, **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar v.1 n.2 jul/dez. 2007. Disponível em <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>. Acesso em julho de 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A construção do Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In PINO, Ivany Rodrigues et al. **Plano Nacional de Educação PNE**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep. 2013.

FOUCAULT, Michel. **La verdade y las formas jurídicas**, Barcelona: Gedisa, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador**: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011, p. 235-254.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2005.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. **Formação Continuada de Professores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem no Curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA**. Dissertação de Mestrado em Educação na Linha de Formação de Professores na Universidade Estadual do Pará, 2014.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (Tradução Silvana Cobucci Leite). 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em [www.ibge.gov.br/cidadesat](http://www.ibge.gov.br/cidadesat). Acesso em 24 de Outubro de 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Censo Demográfico, 2010.

KLÄUTER, D. E. Bispo do Xingu. "Mensagem de Abertura". In. **SEVÁ FILHO, A. O. (org.). Tenotã-mo - alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu.** São Paulo, International Rivers Network, 2005. p. 9-12.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo-SP: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo – SP: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, Maximiliano e S'NAT ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como planejar? Currículo – área –Aula.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

MENEZES, Janaina S. S. e RIZO, Gabriela. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013. Editora UFPR.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14 ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 34 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: Nóvoa, A (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995 (p.11-30).

\_\_\_\_\_. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores.** Conferência intitulada “Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação”, realizada no dia 17 de Agosto de 2011 em Águas de Lindóia.

\_\_\_\_\_. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In Tardif, C.; Lessard, C. (2008). O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes: p. 217-233, 2008.

NUNES, Marisa Fernandes. **As metodologias de ensino e o processo de conhecimento Científico.** Revista Educar. Curitiba-PR, n. 9. P. 49 a 58, 1993. Editora UFPR. Disponível em <file:///C:/Users/AnaLucia/Desktop/n9a08.pdf>. Acesso em março de 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Filosofia da Educação: Reflexões e Debates.** – 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA Adão F. de, PIZZIO Alex e FRANÇA George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PARÁ. **Lei 1.234 de 06 de Novembro de 1911.** Diário Oficial número 5887 de 18 de Novembro de 1911.

\_\_\_\_\_. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará.** Janeiro de Protocolo SEDUC-IES 2009. Disponível em [http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/PARFOR\\_Pa.pdf](http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/PARFOR_Pa.pdf). Acesso em janeiro de 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 4 ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Paulo Lucas da. **MINÍMA MORALIA E EDUCAÇÃO:** reflexões sobre a formação humana na educação rural. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, 2006.

SAVIANE, Derneval. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. In Bicuco, M. A. Viggiane e JUNIOR C. A. da Silva (Org.). **Formação do Educador**, Vol 1 UNESP, São Paulo\_SP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação,** 2010. Disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_dermevalsaviani.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf) . acesso em 11 de abril de 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás.** In: Educação & Sociedade . Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TELLO, César. **Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina.** In OLIVEIRA, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2011.

Universidade Federal do Pará (UFPA). **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA CAMPUS DE ALTAMIRA.** Altamira-PA: 2010.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO N. 4.638, DE 25 DE FEVEREIRO DE 2015** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o PARFOR, de interesse do Campus Universitário de Altamira. Altamira-PA, 2015.

VICENTINI. Perin Paula e LUGLI, Rosario Gents. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo – SP: Cortez, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR NA VISÃO DE ALUNOS-PROFESSORES E IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Nome do Participante da Pesquisa \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos. R. G. \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Pesquisador: Jakson José Gomes de Oliveira

Instituição do Pesquisador: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA – Mestrado

Telefones para contato: (93) 99125-4529 E-mail jak.son@bol.com.br

Convidamos o/a professor/a para participar do projeto de pesquisa acima nominado que se desenvolvido sob a responsabilidade do mestrando Jakson José Gomes de Oliveira com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Albene Lis Monteiro.

Esta pesquisa tem como objetivos discutir a formação docente e a prática pedagógica na relação entre a vivência acadêmica e o exercício da docência dos alunos-professores do curso de Pedagogia da UFPA participantes do Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR) no Campus Universitário de Altamira. A ideia é compreender a prática docente a partir da vivência acadêmica no PARFOR. A investigação de abordagem qualitativa se desenvolve no contexto do curso do PARFOR. A metodologia inclui o questionário e a entrevista semiestruturadas para alunos-professores participantes do programa.

Solicitamos neste documento autorização para utilizar fotos/imagens; divulgar a pesquisa dentro de padrões éticos em eventos científicos; incluir a pesquisa, quando necessário em sites da internet e outros afins à linha da pesquisa.

Ressaltamos que a sua participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Esclarecemos ainda a garantia da confidencialidade das informações geradas, bem como da privacidade do seu nome na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belém-PA, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor concedente

Caso você queira obter maiores informações sobre a pesquisa, recomendo dirigir-se ao:

Endereço para contato:

Pesquisador: Jakson José Gomes de Oliveira

Endereço Institucional: Trav. Djalma Dutra, s/n. CEP: 66113-010. Bairro: Telégrafo.

Belém – PA

E-mail: [jak.son@bol.com.br](mailto:jak.son@bol.com.br)

Fone: (93) 99125-4529

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO MISTO APLICADO AOS ALUNOS/ PROFESSORES

Este questionário semiestruturado tem por finalidade responder aos questionamentos e objetivos da pesquisa de Mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores e prática pedagógica, com o tema "**FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR NA VISÃO DE ALUNOS-PROFESSORES E IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

”, do mestrando Jakson José Gomes de Oliveira, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Albêne Lis Monteiro.

**Obrigado pela colaboração!**

#### DADOS PESSOAIS:

Nome:

\_\_\_\_\_

Nome

Fictício: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

Vínculo institucional: \_\_\_\_\_ Efetivo ( ) Contratado ( ) ( ) Outros

Tempo de Trabalho como Professor(a): \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Em quantas escolas trabalha: \_\_\_\_\_

Turma do PARFOR UFPA: \_\_\_\_\_ Período \_\_\_\_\_

Possui outra Graduação? NÃO ( ) SIM ( ) – QUAL? \_\_\_\_\_

#### **EIXO I – Analisar o PARFOR como uma política pública de formação de professores propiciada pelo Governo Federal.**

1. Como você ingressou no curso do PARFOR da UFPA?
  - ( ) Iniciativa própria
  - ( ) Indicação Institucional
  - ( ) Indicação de outros professores
  - ( ) Outra, Qual? \_\_\_\_\_
  
2. Você teve dificuldades para efetivar sua Inscrição?
  - ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_
  - ( ) Não
  
3. Você foi liberado(a) por sua Instituição para cursar as aulas?
  - ( ) Integralmente
  - ( ) Parcialmente
  - ( ) Não foi liberado(a)

Caso não tenha sido liberado(a) registre como frequentou as aulas e atividades \_\_\_\_\_
  
4. Que dificuldades teve para frequentar as aulas?
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
  
5. Que pontos positivos e negativos você aponta com relação à Política de Formação de Professores na Região em estudo?

- 
- 
6. Já participou de outro Programa de Formação de Professores ofertado pelos Governos Federal, Estadual ou Municipal?

( ) Sim.

Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não. Porque? \_\_\_\_\_

## **EIXO II – Como os alunos-professores percebem o PARFOR**

7. Fale-me como você percebe o PARFOR oferecido pela UFPA – Campus de Altamira nos seguintes aspectos: objetivos, conteúdo-forma, teoria-prática, recursos didáticos e avaliação.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Como você avalia o curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA em termos da formação recebida, condições de trabalho dos professores, domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos pelos docentes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Que aspectos positivos você avalia **como resultados de sua formação** no PARFOR?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. O que você **sugere** como importante para melhorar a qualidade da Formação de Professores na Região da Amazônia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **EIXO III – Conhecer a prática docente a partir da vivência acadêmica no PARFOR**

11. Você utiliza os conhecimentos adquiridos e construídos no curso do PARFOR em sua prática docente em sala de aula? Descreva como?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Aponte aspectos que influenciaram de forma positiva ou não na sua formação durante sua participação no PARFOR do Curso de Pedagogia da UFPA?

Positivos: \_\_\_\_\_

Negativos: \_\_\_\_\_

13. Descreva como a formação no PARFOR influenciou na sua práxis em termos dos saberes necessários a docência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras informações que julgar necessário acrescentar:

---

---

---

Grato pela participação!!

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS-PROFESSORES

Esta entrevista semiestruturada tem como finalidade responder aos questionamentos e objetivos da pesquisa de Mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do aluno Jakson José Gomes de Oliveira, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro, com o Tema "**FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR NA VISÃO DE ALUNOS-PROFESSORES E IMPLICAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**".

**Obrigado pela colaboração!**

#### DADOS PESSOAIS:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

OBJETIVOS	QUESTÕES PROPOSTAS
Analisar o PARFOR como uma política pública de formação de professores;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que maneira você analisa a política de formação de professores?</li> <li>2. De que forma o PARFOR contribui para a política de formação de professores?</li> </ol>
Refletir sobre a percepção dos alunos-professores sobre curso de Pedagogia do PARFOR da UFPA campus de Altamira;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual sua percepção sobre o PARFOR?</li> <li>2. De que maneira você percebe o curso de Pedagogia da UFPA?</li> </ol>
Identificar como ocorre a prática docente a partir da vivência acadêmica no curso de Pedagogia da UFPA campus de Altamira PARFOR.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você percebe sua formação a partir da vivência acadêmica no curso?</li> <li>2. De que maneiras os conhecimentos adquiridos no PARFOR corroboram com os saberes necessários a sua prática docente?</li> </ol>

## ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Of. Nº 30/2015 - PPGED – CCSE – UEPA  
2015

Belém, 20 de agosto de

A Ilm<sup>ª</sup>. Prof<sup>ª</sup>.

IVANETE COUTINHO

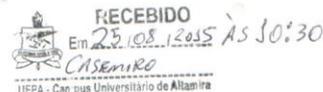
Coordenadora do Campo de Altamira da UFPa

Senhora Coordenadora.

Na oportunidade cumprimentamos a V. S<sup>ª</sup>. e, apresentamos o mestrando JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA, do Curso de Mestrado em Educação do CCSE-UEPA, que irá realizar pesquisa de campo nessa Instituição, visando o desenvolvimento de sua dissertação, intitulada “ Formação Docente no Parfor: reflexões a respeito a respeito da formação de alunos/professores do Curso de Pedagogia da UFPa, n<sup>o</sup> Campos de Altamira”, objetivando pesquisar informações do Parfor, no Curso de Pedagogia.

Na certeza de contar com o apoio dessa almejada Instituição de Ensino Superior, subscrevo-me,

Atenciosamente.



*Ivanilde A. Oliveira*

Prof<sup>ª</sup>. Dr. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA  
Coordenadora do Mestrado em Educação/CCSE/UEPA



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.uepa.br/mestradoeducacao)

