

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LANNA KARINA ARAÚJO DE LIMA RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: um
estudo avaliativo junto aos egressos
do Curso de Letras.**

Belém - PA
2016

LANNA KARINA ARAÚJO DE LIMA RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: um estudo
avaliativo junto aos egressos do Curso de Letras.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

**Belém – PA
2016**

LANNA KARINA ARAÚJO DE LIMA RODRIGUES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: um estudo avaliativo junto aos egressos do Curso de Letras.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data da Avaliação: 18/10/2016.

Banca Examinadora

_____. Orientador
Emmanuel Ribeiro Cunha
Doutor em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____. Membro externo
Iria Brzezinski
Doutora em Educação
PUC Goiás

_____. Membro interno
Maria Josefa de Souza Távora
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____. Membro Interno
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Doutora em Linguística
Universidade do Estado do Pará

As razões da minha vida: **Anna Carolina,**
Alexandra Maria e **Carlos Ovídio** pela
plenitude de ser mãe-mulher-educadora,
aprendendo todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, Pai, toda honra e toda Glória a Ti, Senhor! Pela vida, pela saúde, inspiração e iluminação em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, **Carlos Alberto** e **Neuracy**, ouro de mina, bases da minha vida. Responsáveis por me levarem à escola, acreditarem no meu sonho de me tornar professora desde criança, fortalezas onde aprendi tudo o que sou. Eu os amo!

À minha irmã **Lenne Karla**, pela amizade e que sempre motivou meus sonhos e conquistas, pelo amor, cumplicidade e respeito pelas individualidades de irmã.

À minha vizinha **Otacília Araújo**, matriarca de 93 anos que me encanta com seus carinhos e sabedoria, ela é responsável pela linda família que formamos.

Ao meu esposo e companheiro na vida, **Alexandre Rodrigues** pela paciência, companheirismo e amor, pela compreensão sempre oportuna, fiel escudeiro, amigo que ao longo dos anos tem perseguido o ideal de um mundo mais justo para os nossos filhos.

A Família **Cerqueira Rodrigues**, pelo apoio e acolhimento. O que fizeram por mim foi imprescindível para a realização desse trabalho acadêmico. Tenho um profundo carinho, respeito e admiração por eles.

A minha **família** pela demonstração de carinho e respeito e pelo incentivo e apoio durante a minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao Professor Dr. **Emmanuel Cunha**, meu querido orientador e “Mestre Jedi” a quem carinhosamente digo que tem a “Força”, suas orientações, puxões de orelha, paciência, generosidade e incentivo foram determinantes para o cumprimento dessa jornada. Obrigada de coração!

Aos Professores do PPGED-UEPA, em especial à Prof^a. Dr^a **Albêne Lis Monteiro**, Prof^a. Dr^a. **Marta Genú**, Prof^a. Dr^a. **Maria das Graças Silva**, Prof^a. Dr^a. **Maria do Perpétuo Socorro Avelino e França**, mulheres inspiradoras! Obrigada pela partilha de conhecimento e lições de vida.

Às Professoras Dras. **Maria Josefa de Souza Távora** e **Maria do Socorro Cardoso**, pela participação na banca de qualificação, deste estudo e pelas orientações críticas e esclarecedoras, fundamentais para o andamento da dissertação.

À professora **Iria Brzezinski**, pelas orientações e contribuições imprescindíveis para a realização deste estudo.

À turma 10 (Literalmente!) do Mestrado em Educação da UEPA, em especial à **Luciane Tavares, Meriane Abreu, Manoel Júnior, Mônica Carneiro, Cristiane Ferreira, Josiel Silva, Elise Pires, Jefferson Cardoso, Carina Mota...** Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros e é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado, digamos então que nada se perderá, pelo menos dentro da gente!

A todos e todas que fazem o Programa de Pós Graduação em Educação da UEPA-CCSE, em especial a Prof^a. Dr^a. **Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, por sua dedicação e apoio aos alunos e aos queridos **Jorge Figueiredo** (nosso Jorginho), **Antonio** comprovando que o servidor público pode e deve ser competente e humano.

Aos egressos do Curso de Letras do Polo de Conceição do Araguaia, em especial às Professoras **Socorro Silva, Oscarina, Antonia, Marinalva e Claudete** que participaram dessa pesquisa, pois foram de fundamental importância para que ela fosse realizada.

Aos meus amigos da Graduação, **Arlene Cristina Lopes, José Adelson Silva, Nelcicley Vieira e Humberto Maia**, “amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração...” obrigada por fazerem parte do que sou como profissional e cidadã.

À **Secretaria Municipal de Educação de Carutapera**, onde sou professora, pela concessão de licença para aprimoramento, após muita persistência e luta ao longo destes dois anos de Mestrado.

À Família Focus/FAEME, em especial a Prof^a **Isanete Gonçalves** e Prof^a **Angelina Lima** pelo apoio incondicional e por acreditarem na Educação como transformadora de vidas.

A todos os professores e professoras que acreditam na educação como uma possibilidade de construir um mundo melhor, mais humano e democrático.

Aos meus amigos, pela compreensão do meu afastamento e minha ausência ao longo desses dois anos.

Meus agradecimentos sinceros!

Em última instância, será como é e sempre foi: as grandes coisas ficam para os grandes, os abismos para os profundos, as branduras e os tremores para os sutis e, em resumo, as coisas raras para os raros.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

O estudo tem a intenção de apresentar o caminho vivenciado pela percepção dos alunos egressos do Curso de Letras e está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, cujo objetivo principal é analisar como os professores que concluíram o Curso de Letras, oferecido pelo Consórcio Interinstitucional SEDUC/UEPA, avaliam a formação recebida, no período de 2002 a 2006, para a formação de professores e desvelar as expectativas e contribuições para o processo de formação. Também é discutida a formação de professores em nível superior no Brasil e as políticas de formação de professores no Estado do Pará, bem como algumas reflexões sobre os saberes docentes e suas representações. Busca responder ao seguinte questionamento: como os professores que concluíram o curso de Letras avaliam a formação recebida? Toma como base teórica os estudos de Nóvoa (1992) e Veiga (1998, 2002, 2008) sobre a formação de professores, o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente, bem como os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e de Gauthier *et al* (1998) sobre os saberes docentes. A pesquisa, de natureza descritiva e qualitativa, teve aporte metodológico nas ideias de Lüdke e André (1986) e Minayo (2010) e seu lócus de investigação está concentrado no Polo de Conceição do Araguaia e municípios circunvizinhos que serviram de base para o desenvolvimento dos cursos que titularam 102 egressos sujeitos deste estudo. A coleta de dados utilizou questionários com perguntas abertas e fechadas, bem como entrevistas semiestruturadas, análise documental e utilização da Entrevista em grupo para análise dos resultados. A sistematização dos dados levou em conta categorias que foram definidas a partir da qualidade dos dados produzidos e para análise dos dados foi mapeado o perfil dos egressos, e a partir deste o questionário, em que as questões foram direcionadas para a avaliação do curso e de sua formação. Os resultados revelaram que os egressos do curso de Letras atualmente encontram-se, em sua maioria, em atividade e os demais foram aposentados logo, em seguida ao término do Curso. Em contato com os egressos durante a Entrevista em Grupo foram reveladas as concepções relacionadas a vivência da licenciatura, as contribuições para a vida profissional, os saberes revelados e as práticas exercidas a partir do Curso, momento em que estes avaliam de forma positiva o curso e os impactos causados na vida profissional e pessoal para a carreira docente e as contribuições da instituição formadora do Consórcio.

Palavras-chave: Educação e Formação de Professores; Formação em serviço; Egressos; Curso de Letras.

ABSTRACT

The study intends to present the path experienced by graduating students' perception of the course of literature and is linked to the research training of teachers and pedagogical practices of the graduate course-masters in education at the University of the State of Pará, whose main objective is to analyze how the teachers who have completed the course, offered by the Interinstitutional Consortium SEDUC/UEPA, assess the training received, for the period 2002 to 2006, for the training of teachers and unveiling the expectations and contributions to the training process. It also discusses the training of teachers in higher level in Brazil and teacher training policies in the State of Pará, as well as some reflections about the teachers and their representations. Search answer to the following question: as teachers who have completed the course of letters evaluate training received? Take as theoretical basis Nóvoa studies (1992) and Veiga (1998, 2002, 2008) on teacher training, professional development and the construction of identity, as well as studies of Tardif, Lessard and Lahaye (1991), and Gauthier *et al.* (1998) about the teachers. The research, descriptive and qualitative in nature, had methodological contribution on the ideas of Lüdke and André (1986) and Minayo (2010) and his research is concentrated in locus Center of Conceição do Araguaia and surrounding townships that were the basis for the development of courses that 102 graduates subject of this study. Data collection used questionnaires with open and closed questions, as well as semi-structured interviews, document analysis, and use of group interview for analysis of results. The systematization of the data took into account categories that were set from the quality of the data produced and for analysis of the data was mapped the profile of graduates, and from this a questionnaire, in which the questions were directed to the course evaluation and its formation. The results revealed that the graduates of the course of literature currently are, mostly, and the rest were retired soon, then at the end of the course. Contact the graduates during the group interview revealed the conceptions related to experience of the degree course, contributions to professional life, revealed knowledge and practices exercised from the Course, at which point these assess positively the course and the impacts caused in professional and personal life for the teaching career and contributions of the institution Consortium forming.

Keywords: Education and Training of teachers. In-service training. Graduates. Course of letters.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Teses e Dissertações a partir da categoria Formação de professores e estudo de egressos – 2008/2012

QUADRO 2: Docentes por formação – SEDUC/1997

QUADRO 3: Instituições Formadoras

QUADRO 4: Documentos da SEDUC e PEE

QUADRO 5: Indicadores de desempenho propostos para monitoramento e avaliação de ação de habilitação de professores leigos.

QUADRO 6: Distribuição de Cursos por Polos

QUADRO 7: Questionários respondidos, não encontrados e falecidos por município

QUADRO 8: Curso de Letras - Polo Conceição do Araguaia

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Quanto ao Gênero

GRÁFICO 2: Formação dos egressos

GRÁFICO 3: Rede em que estudaram os egressos

GRÁFICO 4: Participação em curso de formação continuada

GRÁFICO 5: Sobre o curso realizado

GRÁFICO 6: Avaliação do corpo docente

GRÁFICO 7: Nível de conteúdo desenvolvido no Curso

GRÁFICO 8: Qualidade do material didático utilizado

GRÁFICO 9: Processo avaliativo das atividades do Curso

GRÁFICO 10: Metodologia desenvolvida no Curso

GRÁFICO 11: Orientação recebida durante o TCC

GRÁFICO 12: Mudanças ocorridas na prática pedagógica

GRÁFICO 13: Mudanças pouco significativas para a prática

GRÁFICO 14: Habilidades significativas para a prática pedagógica

GRÁFICO 15: Pontos relevantes do Curso

GRÁFICO 16: Pontos de menor relevância no Curso

GRÁFICO 17: Articulação teoria e prática

GRÁFICO 18: O que faltou no curso

GRÁFICO 19: Disciplinas mais significativas para o Curso

GRÁFICO 20: Disciplinas menos significativas para o Curso

LISTA DE SIGLAS

CTRH: Centro de Treinamento de recursos Humanos

DESU: Departamento de Estudos Supletivos

FADESP: Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEE: Plano Estadual de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação

SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Marabá

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TCE: Tribunal de Contas do Estado

URE: Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL	19
1.1 As políticas públicas de formação de professores no Brasil.....	19
1.2 Pesquisas sobre a formação de professores em serviço.....	23
SEÇÃO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ: O CONSÓRCIO INTERINSTITUCIONAL SEDUC/UEPA/UFPA	49
2.1 O Consórcio Interinstitucional e sua contextualização.....	51
2.2 Perfil dos egressos do Curso de Letras.....	54
SEÇÃO III – IMPACTO DA FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS NA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS	66
3.1 O discurso dos egressos sobre a organização do Curso de Letras.....	67
3.2 As mudanças ocorridas na prática pedagógica dos egressos.....	77
3.3 A articulação teoria-prática no Curso de Letras.....	84
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica e profissional ao longo dos últimos dez anos perpassou por caminhos de iniciação à pesquisa, iniciados ainda na graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Eu, aluna procedente da interiorização, do Campus de Altamira, no início do ano de 2000, já estava inserida na área da pesquisa, pois a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tratava da educação e a legislação pública da região da Transamazônica. A opção naquele trabalho foi discutir o momento em que ocorreu logo depois da implementação da então recente LDB nas políticas públicas da região. Foram anos árduos de apropriação teórica, que deram origem ao projeto de pesquisa e à elaboração das estratégias de abordagem, as quais foram utilizadas com o intuito de desvelar o cenário educacional altamirense que à época, se encontrava imerso em um caos, e não havia políticas públicas definidas e estabelecidas.

Os desafios foram muitos e minha inexperiência contribuiu para que em diversos momentos o trabalho se tornasse cansativo. Sobretudo, por não dispor de uma bibliografia aprofundada que tratasse das políticas públicas educacionais. A aproximação do tema com a realidade da Amazônia fez com que o estudo fosse considerado importante para a compreensão da legislação na região, principalmente pela Universidade pública que começava a se fazer presente com o processo de interiorização e de certa forma atribuiu minha aproximação com o objeto de pesquisa. Em 2004, tive a oportunidade de cursar uma Especialização em Psicopedagogia numa Universidade particular. Fiz uma discussão acerca da formação dos profissionais do Curso de Pedagogia, tracei um perfil e fiz uma avaliação do curso o que resultou em um artigo de encerramento de curso. A temática foi muito discutida no curso e o interesse pela formação de professores foi despertado naquele momento em que ia construindo o texto a ser apresentado, e que foi aprovado para obtenção da certificação.

A partir dos anos 2000, e outros anos seguintes permaneci em sala de aula como professora da rede escolar pública municipal. A sala de aula tornou-se o ambiente no qual desempenhava minhas funções e aplicava os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia. Estive à frente da Coordenação Pedagógica da escola Professora Olímpia Oliveira e algo que me incomodava era a ausência de

uma política de formação de professores que fosse discutida com os professores, o que existia era apenas uma diretriz da Secretaria de Educação do município de Carutapera/MA. Tal situação me inquietava e angustiava, porém, nos anos seguintes voltei à sala de aula especificamente para os anos iniciais.

Em 2014, uma nova fase da minha formação estava sendo concretizada. Depois de algumas tentativas, ingressei no Mestrado da Universidade do Estado do Pará, acontecimento marcante na minha história pessoal, acadêmica e, sobretudo de cidadã que vislumbra um projeto de sociedade no qual a educação seja marcante que de alguma forma possa contribuir na formação do aluno, constitua espaço de saber e que as desigualdades sociais desapareçam. Ao longo de minha trajetória pela escola pública, alguns referenciais se fizeram presentes quanto à inquietação do ser professor, da formação e da profissionalidade. Alguns autores como Nóvoa (2006, p. 32) destacam o quanto o professor ocupa lugar importante no percurso de ascensão social “personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos”. Tardif (2014, p. 26) apresenta em suas elaborações os aspectos relacionados ao conhecimento do trabalho dos professores e a necessidade de serem levados em consideração seus saberes do cotidiano, pois estes permitem “renovar nossa concepção não só a respeito deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

No cenário brasileiro, a discussão a respeito da importância da formação de professores tem nos indicado as contribuições de Brzezinski (2002, p. 15) a qual ressalta que a profissão docente apesar das contradições onde o semiprofissionalismo culmina para uma crise de identidade profissional, “os educadores vem criando condições para sair da crise de desprofissionalização. Esta conquista vem sendo alcançada e ultrapassa a mediocridade das políticas educacionais do Estado”.

O discurso tão difundido de melhoria da qualidade da educação e a definição de uma política pública de formação como efetivação de uma política pública em tornar possível a formação de professores que estão em exercício na profissão, vem buscando modificar as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, o ambiente em que está inserida bem como analisar e avaliar essa formação. Torna-se fundamental para a compreensão de tais políticas, estabelecer essa avaliação da formação da qual o egresso é submetido e as ações pedagógicas resultantes de

uma formação acadêmica significativa e de qualidade deve ser a meta a ser alcançada pelo aluno egresso.

Este estudo está centrado nos professores concluintes dos Cursos de Letras do município-polo de Conceição do Araguaia. Considerando, para tanto, a atuação desses docentes no Ensino Fundamental, por entendermos que é nesse nível de ensino que se dá a oportunidade para a construção de um aprendizado consistente, que pode potencializar o aluno para conseguir sucesso em suas aprendizagens e, conseqüentemente, autonomia como cidadão local e do mundo.

A pergunta principal que o estudo buscou responder assim se anuncia: **Analisar como os professores, que concluíram o Curso de Letras oferecido pelo Consórcio Interinstitucional SEDUC/UEPA, avaliam a formação recebida?** A partir do problema anunciado emergiram as questões norteadoras que foram discutidas ao longo do trabalho:

- a) Quais as mudanças significativas que têm sido construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, em função da formação recebida?
- b) De que modo os saberes, conhecimentos e habilidades aprendidos na formação têm contribuído para as mudanças no desempenho docente dos professores e de que forma a articulação da dimensão teoria-prática foi propiciada pelo curso de Letras?

Conforme as proposições acima, os objetivos definidos para a execução da pesquisa e uma eficaz obtenção dos resultados foram os seguintes:

- a) Revelar como os egressos avaliaram a organização do Curso de Letras.
- b) Identificar as mudanças apontadas pelos egressos em sua prática pedagógica.
- c) Revelar como os professores egressos analisam a articulação teoria-prática no Curso de Letras.

Destacamos a relevância do estudo por propor a discussão da questão da história da formação de professores no Pará. Sua importância social e teórica está em permitir que se conheçam os impactos das ações de formação de professores que se desenvolvem na Amazônia, especialmente a que diz respeito ao estado do Pará, e propiciada pela Universidade do Estado do Pará num momento em que a sociedade solicita que os caminhos sejam encontrados na perspectiva de contribuir para a melhoria desse processo de formação de professores e que estes

profissionais com uma formação de qualidade venham atender às novas exigências da sociedade da tecnologia e do conhecimento.

O estudo está sendo apresentado em três momentos: na primeira seção denominada “A formação de professores em serviço no Brasil” descreve o cenário de que ao longo das últimas décadas, percebe-se, uma grande quantidade de projetos voltados para a formação e qualificação de professores, executados de forma presencial ou à distância, o que vem causando profundas alterações nas políticas públicas direcionadas a temática bem como a própria organização dos Estados e municípios. Tais questões deixam marcas cruciais na formação de professores a partir do que consta nos artigos 61 e 62 da LDB sobre a obrigatoriedade da formação e qualificação dos profissionais da educação.

Na segunda seção que tem por título: “A formação de professores no Estado do Pará: o Consórcio Interinstitucional SEDUC/UEPA/UFPA”, é traçada uma contextualização a partir do surgimento do Programa de Formação de Professores do Estado do Pará, em especial o Consórcio Interinstitucional que oportunizou a formação de professores no Interior do Estado. É feito também um destaque relacionado ao perfil dos alunos do Curso de Letras e sua atuação profissional.

A seção final intitulada: “Impacto da formação no Curso de Letras na atuação dos egressos”, algumas questões são apresentadas relacionadas às representações dos professores egressos do Programa sobre a formação profissional propiciada pelo curso de Letras e de que forma a articulação da dimensão teoria-prática foi propiciada.

Destaca-se que, através dos resultados obtidos na Entrevista em Grupo, quais as mudanças significativas que têm sido construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, em função da formação recebida e de que modo os saberes, conhecimentos e habilidades aprendidos na formação contribuíram para as mudanças no desempenho docente. E, por fim quais as contribuições dos professores egressos para o aprimoramento da ação formadora da UEPA.

Ressalta-se a relevância do estudo por propor a discussão da questão da história da formação de professores no Pará. Sua importância social e teórica está em permitir que se conheçam os impactos das ações de formação de professores que se desenvolvem na Amazônia, especialmente a que diz respeito ao estado do Pará, e propiciada pela Universidade do Estado do Pará num momento em que a sociedade solicita que os caminhos sejam encontrados na perspectiva de contribuir

para a melhoria desse processo de formação de professores e que estes profissionais com uma formação de qualidade venham atender às novas exigências da sociedade da tecnologia e do conhecimento.

SEÇÃO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL

A profissão professor, no Brasil, percorre uma trajetória que dá mostras de que, apesar das contradições e ambiguidades que contribuem para o semi-profissionalismo dos docentes e para uma crise de identidade profissional, os educadores vem criando condições para sair da crise da desprofissionalização. Esta conquista vem sendo alcançada e ultrapassa a mediocridade a políticas educacionais do Estado.

(BRZEZINSKI, 2002, p. 18)

Com o objetivo de traçar um contexto histórico acerca da formação de professores no Brasil e no Estado do Pará, a partir de autores que tratam da temática, a partir da LDB 9394/96. Inicialmente será demonstrado como as políticas públicas de formação de professores em serviço vem sido debatidas ao longo das últimas décadas ocupando lugar de destaque no cenário da educação nacional, e como esta vem se configurando ao longo das últimas décadas.

Apresentam-se algumas produções acadêmicas relacionadas à formação de professores em serviço, pesquisadas no Banco de Teses da Capes, sites de busca ligadas às categorias tais como *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, SciELO, Revista de Educação, Resumos das reuniões Científicas da Anped, com o objetivo de traçar um panorama sobre a formação de professores em serviço. A seguir discorro sobre de que forma apolítica pública governamental de formação de professores vem ocorrendo no Brasil e no Estado do Pará a partir da instituição do Plano Plurianual com vigência de 1999-2003.

1.1 As políticas públicas de formação de professores no Brasil

É fato que a escola vem lutando diversas vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade, dentre eles podemos citar o reconhecimento e a busca da identidade profissional como fundamental para que a formação de professores seja sólida. É importante destacar ainda que uma grande parcela de professores apresenta ainda enormes dificuldades para lidar com esses desafios. No entanto, podemos fazer algumas perguntas dentre as quais destacam-se: é possível melhorar a formação de professores desligada da realidade escolar, dos conflitos econômico e sociais, da crise da cultura, das demarcações políticas e ideológicas do estado? Quais as estratégias necessárias para recolocar a escola como lugar de

saber e sabor, impulsionada pelo desejo popular de criação plural, permanente, sustentada pela articulação entre sujeitos pessoais e coletivos?

Com certeza diversas respostas poderão ser dadas, umas de cunho favorável, mostrando as contribuições para os professores e para as escolas. Outras, certamente contrárias, podem anunciar que pouco ou nada pode ou tem sido feito e, portanto, justificam que não é necessário a implementação de políticas públicas de formação. O Relatório de Pesquisa da UNAMA (2005) tratou sobre essa questão onde destacou que a trajetória da formação de professores no Brasil passou por algumas fases e que coube destacar períodos que datam de 1827, onde na ocasião foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, “ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias” (SAVIANI, 2009, p. 4) observa-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite.

O relatório apontou ainda a Política Nacional de Formação de Professores de 2009, estabelecida através de Decreto Presidencial 6.755/2009 que instituiu a política de formação de profissionais do Magistério e da Educação Básica e tinha a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. .

Verificar o que tem sido feito para possibilitar que os professores e, conseqüentemente as escolas possam tentar acompanhar as novas perspectivas e a nova realidade que estão postas no cenário mundial constitui um dos grandes desafios da educação. As políticas governamentais voltadas para a qualidade da formação do professor e para a melhoria das condições de trabalho estão caminhando ao longo da última década a passos muito curtos, possibilitando um repensar a partir das políticas públicas.

Uma das contribuições para o acompanhamento da realidade pode ser encontrada no § 4º do artigo 87 da LDB, que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Naquele momento histórico, ficou estabelecido que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (UNAMA, 2005). A partir daquela recomendação legal, os professores que atuavam na educação básica,

principalmente nas séries ou anos iniciais da escolarização, começaram a desenvolver inúmeros esforços no sentido de procurar a formação em nível superior preconizada pelo instrumento legal já referido.

Com base na determinação da Lei, vários convênios foram firmados entre as Prefeituras Municipais e as Instituições de Ensino Superior, visando possibilitar a realização de cursos de licenciatura que viabilizassem, no menor prazo possível e com a qualidade necessária, a qualificação de seus professores, cursos esses que deveriam ser realizados nos municípios de origem dos professores, para evitar maiores despesas com deslocamentos às Capitais, onde estão sediadas as mais relevantes instituições formadoras.

Sobre esse aspecto, os resultados dos últimos censos escolares mostraram que há uma acentuada falta de sintonia entre a função social da escola (o que a sociedade dela espera) e a atuação da escola (a realidade que ela produz). A situação é generalizada em todo o País e, no Estado do Pará, não existe muita diferença no que se refere ao produto final da Escola Básica, conforme se observa:

Tabela 1 – Taxas de rendimento/SAEB-PARÁ 2013

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais do ensino fundamental	11,2% 92.980 reprovações	3,4% 28.104 abandonos	85,4% 706.977 aprovações
Anos finais do ensino fundamental	15,1% 84.117 reprovações	7,0% 39.336 abandonos	77,9% 434.512 aprovações
Ensino Médio	13,6% 43.515 reprovações	18,3% 58.751 abandonos	68,1% 218.102 aprovações

Fonte: Inep, 2016

De acordo com dados pesquisados no Estado, os números do Sistema Nacional e Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2013 revelam que 46% dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental só conseguem ler textos curto e simples. Esses dados mostram também que Português e Matemática são consideradas disciplinas-chave de fundamentação de base para o aluno, e estas continuam apresentando resultados insatisfatórios. Nota-se inclusive que nos anos finais do ensino fundamental, os resultados não são muito animadores.

Outro dado importante é uma pesquisa recente que aponta um novo índice de avaliação da educação brasileira e confirma o que vem sendo divulgado ao longo dos últimos anos: o Pará tem a pior educação do Brasil. O Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB) foi elaborado a partir de diversos índices educacionais, de 2009 a 2014, e engloba a educação básica. A pesquisa do IOEB mostra que o Pará, com nota 3,5 é o estado com a pior qualidade de educação do País, em último no ranking (Diário do Pará, 2015, p.8)

É por isso, em certa medida que a formação em nível superior tem sido questionada, bem como a forma como ela contribui (ou não) para a melhoria do trabalho dos educadores e do processo de aprendizagem os alunos no Ensino Fundamental. É fato que a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, está intimamente ligada a qualificação de seus professores, mas não exclusivamente a ela.

Por isso, é necessário que se encontre outras formas que possibilitem que estas estejam relacionadas a realidade do chão da escola. Uma dessas formas é revelar algumas ações que professores vem desenvolvendo em suas salas de aula, e que devem estar relacionadas com a formação superior que receberam. Acredita-se que as ações pedagógicas que realmente fazem a diferença e relevantes são aquelas onde o resultado de uma formação significativa de qualidade se preocupe com a aprendizagem, com a formação do cidadão, com a construção do conhecimento e todo o processo nele envolvido e, notadamente está relacionado com o direcionamento dado pelo professor, pois de acordo com Brzezinski (2008, p. 5) :

No Brasil de muitos “brasis”, a importância da diversidade de lócus de formação de professores não tem sido também ignorada pelos educadores, porém alertam que a diversidade é solução transitória e que a universidade deverá constituir a instituição, por excelência, de formação inicial de todos os profissionais da educação, a ser ministrada em cursos presenciais.

Está evidenciado pelos documentos oficiais e pesquisas que uma das formas dessa formação é a realizada em serviço, bem como a formação é resultado das contribuições e discussões de alguns teóricos que tratam sobre o tema, dentre os quais destaco as ideias de Nóvoa (1992) e Veiga (2002) que discutem sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente bem como seus impactos na sociedade.

Nessa visão concorda-se com Veiga (2002) na qual também defende que a formação profissional para o magistério deve estar centrada na perspectiva no qual o professor seja o agente social. A autora propõe para isso que haja uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação.

1.2 Pesquisas sobre a formação de professores em serviço

Apresento o resultado de uma pesquisa realizada no Banco de Teses onde a partir da leitura de algumas dissertações e teses destaca-se que tais produções acerca da formação de professores e alunos egressos no Brasil ainda são poucas. Encontrei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES apenas algumas que demarcam como objeto de investigação as categorias de: formação de professores, alunos egressos e consórcio de formação de professores nas mais diferentes áreas da Licenciatura e graduação no período de 2008 a 2012.

Importa destacar que os trabalhos de pesquisa apresentam-se em dois momentos assim dispostos: o resultado da formação em serviço e suas experiências e a discussão das políticas de formação de professores. Apresentarei em linhas gerais a estrutura dos trabalhos bem como as conclusões a que chegaram num quadro síntese estão assim organizadas:

Quadro 1

Teses e Dissertações - categoria Formação de professores e estudo de egressos – 2008/2012

Nome do trabalho	Autor(a)	Ano	Instituição
A formação de Professores Egressos do Curso Veredas/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas.	Nilce Mazarello Mendes Cerqueira	2008	UFJF – MG
Nas Águas o Diploma: O olhar do egresso sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá	Maria do Socorro da Costa Coelho	2008	UFPA
Trajetória Acadêmico Profissional de egressos do curso de Bacharelado em Química da Universidade Federal de Mato Grosso.	Adriani Gracieli Massoni.	2011	UFMT

Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009	Edna Regina Uliana	2011	UFMT
Inserção e trajetória profissional de egressos do curso de graduação em Enfermagem/CESMAC, no município de Palmeira dos Índios/AL	Alayde Ricardo da Silva	2012	UCSP
Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010	Adelina Maria Salles Bizarro	2012	UERJ
Polos de Ciências e Matemática: estudo sobre identidades profissionais docentes a partir de um projeto de formação em serviço	Islene de Figueiredo Porto	2012	UFRRJ
A visão dos acadêmicos do curso de Letras em uma universidade pública no estado do Paraná sobre o processo de formação docente	Priscila do Carmo Moreira	2012	UTFPR-Curitiba

Fonte: Capes, 2015

Massoni (2011) verificou em sua Dissertação que o curso de Pedagogia por ele pesquisado distinguiu-se dos demais cursos de formação docente para a Educação Básica dessa instituição (Universidade Federal do Mato Grosso), à medida que propiciou a formação de professores em serviço com o desafio do resgate da dimensão interdisciplinar em uma perspectiva crítica e alicerçada na ação-reflexão-ação da prática pedagógica do professor em ambiente propício para a formação do professor-pesquisador.

Com o objetivo de encontrar evidências das contribuições do curso na trajetória profissional dos egressos, segundo Massoni (2011), foi possível identificar melhorias tanto em relação à profissão docente quanto no âmbito pessoal, a continuidade da formação seguida por três egressos, deixando evidente nas conclusões da pesquisa o incentivo em relação à formação continuada.

Uliana (2011) constatou em sua pesquisa que a escassez de professores do Ensino Médio é uma das mazelas da educação brasileira o que a motivou a realização do estudo cuja finalidade foi analisar a formação inicial e atuação profissional de egressos, buscando estabelecer relações entre essas duas dimensões do processo de profissionalização.

A pesquisa feita por Uliana utilizou um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de análise de documentos (leis,

decretos, resoluções, projeto pedagógico, entre outros) de questionários e de entrevistas realizadas com egressos. As análises indicam que, durante muito tempo, a formação promovida no curso de Ciências Biológicas seguiu o modelo de ensino denominado esquema “3+1”. Esta denominação foi relacionada com o fato de que os três primeiros anos destinam-se ao estudo de conhecimentos específicos e o último ao estudo das questões didático-pedagógicas. A autora considerou que este modelo de ensino, associado à racionalidade técnica, tornou a licenciatura um bônus do bacharelado. As numerosas e contundentes críticas a esse modelo apontam a necessidade de definição clara da identidade do licenciado. Neste sentido, aponta como caminho a adoção de um ‘novo’ modelo de formação pautado na racionalidade prática. As mudanças propostas deslocam o foco da formação do ensino de conteúdos específicos para a prática, o que exige considerar o professor como um produtor de conhecimentos.

O discurso que faz a defesa da racionalidade prática está presente na literatura da área e, de forma explícita, nas Diretrizes Curriculares Nacionais que, na atualidade, orientam a formação de professores da educação básica. Todavia, dados do estudo indicam que embora as citadas diretrizes tenham impelido à distinção entre bacharelado e licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas foram formuladas na perspectiva de atender tanto o bacharelado como a licenciatura, caracterizando-se, portanto, como um texto híbrido. Dados desta pesquisa estudo indicam, com relação às áreas de atuação profissional, os egressos do curso licenciatura em questão atuam em diversos campos seja como biólogos e/ou como docentes.

Na opinião dos sujeitos do estudo analisado, houve fragilidade na formação pedagógica. No entanto, o aspecto de maior relevância do curso apontado foi a formação para a pesquisa possibilitada em especial pelas disciplinas de Ecologia, como também pelos estágios de iniciação científica (PIBIC ou VIC). Em suma, o conjunto de dados deste estudo permitiu afirmar que a maioria dos egressos considerou a formação “híbrida” promovida pelo curso como de boa qualidade, pois favorece a atuação dos dois perfis profissionais.

Silva (2012) apresentou com sua pesquisa, a relação do processo de formação, frente às condições de inserção e trajetória no mercado de trabalho e às demandas vivenciadas no cotidiano dos alunos egressos.

Os dados revelaram que 56% estão empregados no setor público, sendo que 31% ingressaram no mercado de trabalho logo após a conclusão do Curso. Os egressos atuam principalmente na Estratégia de Saúde da Família (ESF) e Hospital. Referiram estar satisfeitos com a formação acadêmica e preparados para enfrentar o mercado de trabalho 66,2%.

A pesquisa, o estágio extracurricular e os projetos de extensão foram considerados essenciais para complementação da formação dos enfermeiros que valorizam a educação continuada, sendo que 81%, após a conclusão da graduação, buscaram o aprimoramento por meio de especializações. Enfrentam dificuldades no exercício da profissão, mas sentem-se realizados com sua opção profissional. Na visão dos egressos dos anos de 2008 e 2009, o curso de graduação possibilitou formação profissional satisfatória, entretanto, é necessária maior integração dos conteúdos teórico-práticos com a realidade do mercado de trabalho.

Bizarro (2012), em sua tese de Doutorado discorreu que a formação do pedagogo é um dos objetos de estudo mais discutidos no Brasil. A incidência dessas discussões parece ter alguma relação com a formação docente, tendo em vista que a docência é considerada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, como identidade do curso.

Nessa perspectiva, inquietações foram surgindo e direcionaram a pesquisadora a uma tomada de decisão. A atitude decisória desencadeou o interesse em estudar a formação do pedagogo e suas áreas de atuação. O estudo teve como objetivo central buscar a compreensão das contribuições, ou não, do Projeto Pedagógico de Curso na formação do pedagogo da Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns, no período de 1996 a 2010, a partir da concepção e da realização dos estágios supervisionados e como estes influenciaram no desempenho profissional nas diversas áreas de atuação dos/as egressos/as dessa instituição de educação superior, que integralizaram o curso durante o período proposto no estudo.

Na análise dos dados, a pesquisadora atentou para uma articulação dos dados empíricos com o contexto teórico, procurando estabelecer um diálogo na intenção de serem sinalizadas algumas contribuições à construção de sentidos conferida aos/às egressos/as, em sua busca por melhores formação e profissionalização.

A autora partiu do pressuposto que a formação do/a pedagogo/a deverá abranger as diversas áreas de atuação desse/a profissional, tendo os estágios supervisionados como uma das fontes para oportunizar aos/às licenciandos/as do referido curso a construção de competências para um bom desempenho profissional.

Porto (2012) teve como objetivo geral em sua Tese, investigar perfis identitários de professores responsáveis por um projeto de formação em serviço, implantado na década de 1990 pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – e já extinto: os Polos de Ciências e Matemática. A autora propôs identificar as concepções pedagógicas dos professores formadores a partir de seus próprios relatos, tendo como ponto de partida a percepção sobre o período em que vivenciaram o referido Projeto; compreender que relações os sujeitos da pesquisa estabelecem entre a formação em serviço no Projeto dos Polos e suas práticas pedagógicas; e, por fim, identificar a concepção pedagógica presente na Resolução ‘SME’ nº 575 de 23 de agosto de 1995 – que dispõe sobre a implantação dos Polos de Ciências e Matemática no município do Rio de Janeiro – e, portanto, o modelo de formação docente oficialmente proposto.

Utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados e lançou mão também de um documento oficial, a Resolução nº 575 que dispõe sobre a implantação do Projeto dos Polos. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Ciências, egressos do Projeto dos Polos de Ciências e Matemática que aceitaram participar dessa investigação.

Segundo a autora a motivação que a levou à escolha dessa temática e dos sujeitos investigados foi o fato de que, durante o tempo de duração do Projeto, cerca de 10 anos aproximadamente, de 1995 a 2005, esses professores frequentemente passavam por situações de formação em serviço, gerenciando seus próprios processos de formação, sendo incentivados a participar de seminários, mostras, congressos, bem como solicitados a participar de atividades formativas, comumente oferecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação. Uma hipótese que veio à tona e destacada pela pesquisadora foi a de que o fato de um determinado grupo de professores ter passado por um conjunto de experiências de trabalho e formação no e a partir do Projeto dos Polos pode ter contribuído de forma significativa para construção de suas identidades profissionais, constituindo-os como um grupo com características comuns.

Cerqueira (2008) objetivou conhecer a opinião dos cursistas egressos do Projeto Veredas/UFV sobre sua formação inicial e identificar que tipo de relação é estabelecida, por eles, entre o processo de formação a distância e a sua vivência profissional, focalizando a: prática pedagógica, postura profissional e relacionamento interpessoal. Discutiram-se temáticas como: política educacional, formação de professores e educação a distância.

Para alcançar os objetivos de identificar o perfil e a trajetória dos participantes do VEREDAS/UFV a pesquisadora buscou relatar as opiniões dadas pelos cursistas sobre a formação; conhecer as opiniões dos cursistas sobre a influência da formação na atual prática docente e analisar semelhanças e divergências encontradas nos relatos dos egressos antes e após da formação superior. Foram adotadas duas grandes dimensões da investigação: a identitária (perfil dos sujeitos) e a profissional (formação e atuação profissional). A análise dos dados foi organizada em categorias, devido às repetições e nas dimensões que se enquadravam.

Em 2008, Coelho na construção de seu trabalho se propôs a discutir a avaliação da política de interiorização da Universidade Federal do Pará, no município de Cametá, a partir de uma pesquisa com os alunos egressos, dos cursos de Pedagogia, Matemática, História, Geografia e Letras.

O estudo contou com a colaboração de outros sujeitos, convidados a discorrerem tanto sobre a formação docente quanto à interiorização da referida Universidade. Segundo a autora, deduz-se que havia o interesse para o estabelecimento de uma teia democrática de percepções em torno da estada e permanência das Universidades no interior do estado. Na pesquisa foram consultados outros sujeitos além dos egressos: Sindicato dos trabalhadores Rurais, a Colônia de Pescadores, Clube de Diretores Lojistas (CDL), o poder público local e os dirigentes da própria Universidade Federal do Pará, que contribuíram diretamente para a implementação do política de ampliação do ensino superior na Amazônia, a fim de dar suporte às respostas dos egressos e ampliar o eixo de análise da pesquisa.

Coelho (2008) afirma que nessa época eram incipientes os estudos tendo como sujeito o egresso, principalmente nas universidades públicas. Apontava a escassez bibliográfica quanto aos processos avaliativos que envolvessem os egressos. Destaque para o lócus de pesquisa deste estudo, pois se trata de uma

cidade do século XVII (Cametá), visto que na pesquisa o acesso aos documentos constituiu-se um complicador.

A pesquisa contou com a avaliação local sobre o papel e a relação da Universidade com a região, porém o que se pode olhar com o egresso, é o tratamento dispensado nesta pesquisa.

A categoria egresso permitiu avaliar a interiorização da universidade, mas na pesquisa a categoria aparece em vários cenários tomando uma outra dimensão também importante à pesquisa. Assim foi possível perceber a presença dos egressos no cenário educacional cametaense, e segundo afirmação da pesquisadora estes contribuíram com a mudança no sistema de ensino local. Percebeu-se que os egressos apareceram em cargos importantes da Prefeitura, nesse período da pesquisa, o que antes da Política de Interiorização, segundo a autora, era impossível. Com isso se deduz o desenvolvimento da qualidade técnica desses profissionais, cuja gestão pública trouxe para o seu secretariado, segundo escalão do governo e diretores das escolas municipais com egressos. (COELHO, 2008).

Outra dissertação que merece destaque é a de Moreira (2012), que teve como principal objetivo analisar, a partir da visão dos acadêmicos, como o Curso de Letras prepara os futuros professores para o contexto educacional influenciado pelas transformações sociais caracterizadas pelo avanço da ciência e tecnologia. A importância do estudo justificou-se pela necessidade de verificar como os cursos de licenciatura, principalmente na área das Ciências Humanas, têm tratado as questões legais que direcionam o processo de formação de professores para o desenvolvimento de competências necessárias à prática docente, tendo em vista que esta prática é constantemente influenciada pelas transformações sociais relacionadas aos avanços da ciência e tecnologia.

Os principais resultados do estudo mostraram que os entrevistados possuem uma percepção crítica referente às competências necessárias para a formação do que consideram ser um bom professor, porém se sentem inseguros quanto à formação para a futura prática docente.

Outra questão evidenciada nos depoimentos dos entrevistados foi a falta de relação entre teoria e prática, assim como a falta da prática interdisciplinar no Curso de Letras. Os resultados mostraram também que os conceitos de ciência e tecnologia estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº

9.394/1996) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores não abordam tais conceitos, cabendo às Instituições de Ensino Superior a decisão pelo trabalho para difusão dos conhecimentos relacionados à ciência e tecnologia.

Segundo o estudo de Moreira (2012) as evidências também mostraram que há a necessidade de maior direcionamento da formação do professor para uma perspectiva problematizadora e interdisciplinar, buscando melhorias no processo de formação para a futura prática docente; que existe um distanciamento entre a construção dos saberes de conteúdo e os saberes pedagógicos e que os processos relacionados à democratização dos conceitos de ciência e tecnologia não integram o processo de formação docente no mencionado curso.

A partir da leitura das pesquisas elencadas percebe-se que as evidências demonstradas direcionam para a necessidade de aprofundamento nas reflexões sobre o processo de formação docente, em relação à formação para a prática, voltada ao contexto educacional influenciado pelas transformações da ciência e da tecnologia.

Fica evidenciado que as pesquisas e suas análises são importantíssimas para uma reflexão acerca da formação em serviço e de como esta vem sendo bastante disseminada, e o que pude realmente analisar é que obtiveram sucesso e foram fundamentais na contribuição da melhoria da qualidade de ensino onde ocorreram. É importante destacar que esta formação foi utilizada em alguns Estados como é o caso do estado do Pará que será mencionado a seguir, a partir da sua experiência com egressos do curso de Letras.

A formação continuada de professores oportuniza demonstrar um leque de discussões principalmente no que se refere às múltiplas dimensões da sociedade e a maneira que estão relacionadas tanto a questões multiculturais que envolvam o setor a currículos e atividades de formação, quanto aos diferentes espaços tempos de formação e sua prática cotidiana. A reflexão sobre a formação de professores contribui para que a profissão de professor esteja sendo discutida e questionada, colocando-a como centro de discussão.

Ao longo dos últimos anos as pesquisas demonstraram a partir de suas produções teóricas uma grande ausência de qualidade na formação de professores, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que colabora diretamente para o fracasso escolar, crise de identidades profissionais, e em algumas situações

o abandono da profissão. Apesar de haver inúmeras experiências da formação em serviço e estas surgirem a partir da exigência da legislação é necessária a reflexão acerca da qualidade da formação. Ser professor na sua multicomplexidade, ou seja, sua singularidade, particularidade e diversas teias que tecem o saber-fazer docente estivesse relacionado diretamente com a dimensão político e social e do desafio de se reconhecer e do ser professor. Destaco, portanto o que Silva (2016, p. 34) nos informa a respeito da formação em serviço no estado do Pará

Com o surgimento dos Institutos de Ensino Superior vimos como resultado a expansão do ensino superior para a formação de professores (...) uma das estratégias, como insumo eficaz para a qualificação docente utilizada pela política nacional foi a formação de professores em serviço, assumida com afinco em muitos estados brasileiros, como foi o caso do Pará (Consórcio Interuniversitário - 2002) os quais mobilizaram várias instâncias em prol da formação de professores, tanto as Secretarias de Educação quanto as Universidades e as Entidades de classes

Nesse sentido, importa destacar algumas informações relacionadas a trajetória percorrida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC logo após a implementação da LDB/1996, num período de 1996 a 2006, e vale ressaltar que a preocupação com a política de formação de professores no Estado começa oficialmente em 1997, com o Programa de capacitação e Habilitação de professores Leigos. Foi elaborado um levantamento da SEDUC acerca da demanda existente desta categoria pelo Departamento de Recursos Humanos, no qual um grande número de professores era leigo, um quadro preocupante e estes estavam atuando nas escolas de todo o Estado como docentes. Na época muitos não tinham sequer o que hoje equivale ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, e atuavam na docência, segundo dados do CTRH.

Com a discussão do Plano plurianual, em 2000 a SEDUC implementou algumas ações na formação de professores, onde a época criou o Programa “Eficiência e Qualidade na Educação”, onde em uma de suas metas se propôs a capacitar e habilitar os professores leigos. Dando continuidade a essas ações o PPA com vigência de 2004 a 2007, esta Secretaria criou um programa específico para as capacitações ainda deficitárias, denominado “Universalização da Educação Básica”. Uma das ações era atender a necessidade dos professores da rede pública de formação em nível superior.

A meta física prevista era atender a 3.970 professores, sendo 2.650 em 2005 e 1.320 em 2006. Os Planos Estaduais de Educação (PEE), nos idos anos de 1999/2003 e 2004/2007, contemplavam diretrizes para formação de professores, com perspectivas de “*ampliar a capacitação e habilitação dos profissionais do magistério*” e “*formação de professores e valorização do magistério*”, respectivamente. (SILVA, 2016, p. 34)

Uma das ações foi a implementação de um programa de Capacitação e Habilitação para Leigos, esses projetos cabiam ao Centro de Treinamento de Recursos Humanos - CTRH em articulações conjuntas com os órgãos como o Departamento de Ensino Supletivo para executar o prosseguimento nos estudos a essa população. Outros órgãos como FADESP e a UEPA, num período compreendido entre julho/1998 a dezembro/2002 agregaram projetos que visavam atender a capacitação de professores leigos no ensino fundamental (Ensino a Distância).

Esta formação foi feita pelo Departamento de Estudos Supletivos – DESU e eram destinados aos professores que estavam a frente das turmas de Pré-escolar e ensino fundamental de 1ª a 4ª série; Habilitação para professores leigos em Ensino Médio (Modalidade normal), Habilitação para professores leigos a nível de complementação pedagógica do ensino Médio (modalidade normal), ambos para professores que trabalhavam com turmas de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, destinado a essa formação o próprio CTRH destinou uma equipe de formadores e técnicos volantes para a execução; Habilitação para professores leigos em nível de complementação pedagógica ao ensino superior (licenciatura plena) e Licenciatura Plena, estas sendo feitas a partir de convênios firmados entre a Universidade do Estado do Pará.

Segundo Silva (2016, p. 41), “Os dados do censo escolar, segundo um dos relatórios acessados, eram de 1996 os quais apontavam que na região norte e nordeste 57.566 professores tinham apenas o ensino fundamental e 14.956 com nível médio”. Diante de tal levantamento nos documentos oficiais chegou-se a um diagnóstico relacionado a uma ação de formação em serviço:

Os resultados desse estudo diagnóstico apontavam para a necessidade de promover mudanças nos indicadores levantados, apresentando como uma das tarefas prioritárias as definições de diretrizes para a elaboração de Formação e Valorização do Magistério com metas a serem implantadas em 1998 e implementadas na gestão 1999 a 2002. (PARÁ, 1999)

Na secretaria de Educação do Estado do Pará os dados demonstravam que o total de docentes leigos em 1997 era de 5.099, assim distribuídos:

Quadro 2
DOCENTES POR FORMAÇÃO – SEDUC/1997

Categories/escolaridade	Nº de professores
Professores com nível fundamental incompleto	527
Professores com nível fundamental completo	965
Professores com nível médio, sem magistério	120
Professores graduados, sem licenciatura	487
Professores com Magistério, sem licenciatura	3.000

Fonte: Projeto CTRH/1998

A metodologia adotada para a formação profissional da primeira categoria citada no quadro 5 foram feitas de forma presencial, divididos em módulos. Para tanto, subdividiu-se em 17 as regiões do Estado para execução do Projeto e a coordenação geral ficava na sede, ou seja, no município de Belém. No que diz respeito a formação dos professores leigos estes foram submetidos a uma prova de aplicação feita pelo DESU, afirma-se então que a aplicabilidade dos módulos serviu como reforço escolar para este grupo obter a certificação do documento do ensino fundamental.

A habilitação dos 965 professores da rede estadual sem o curso de Magistério ocorreu no período de 1998 a 2001 e atingiu 96 municípios, com 20 polos de execução distribuídos em 25 turmas. A metodologia adotada foi a presencial e feita de forma modular nos recessos escolares e férias. A coordenação desta formação ficou a cargo do CTRH da própria Secretaria e contava com uma equipe de técnicos e um coordenador geral para o programa que dividia as atividades com mais um coordenador administrativo em cada polo e uma equipe de oito supervisores volantes. Segundo o relatório de execução do projeto a linha metodológica a ser utilizada foi a de “aprender fazendo”, numa teorização da prática docente.

Os 120 professores da rede estadual que possuíam nível médio, atuavam no ensino fundamental, mas não tinham como formação o Magistério foram destinados ao Programa de Complementação Pedagógica. A formação com 1.280 h na carga horária total se deu em três etapas das quais foram divididas em módulos Foram

criados apenas dois polos localizados nos municípios de Marabá e Marituba, onde funcionava nas instalações do CTRH, conforme destaca-se no quadro a seguir a partir das instituições formadoras:

Quadro 3
Instituições Formadoras

Escolaridade	Nº de professores	Cursos	Instituição Formadora
Nível fundamental incompleto	527	I – Capacitação Nível Fundamental	CTRH/CES/DESU
Nível fundamental completo	965	II – Habilitação em Nível Médio – Modalidade Normal	CTRH/CES/DESU
Nível médio, sem Magistério	120	III – Complementação Pedagógica Nível Médio - Modalidade Normal	CTRH/CES/DESU
Graduado, sem Licenciatura	487	IV – Complementação Pedagógica Nível Superior – Licenciatura Plena	Convenio previsto SEDUC/UEPA
Magistério, sem Licenciatura	3.000	V - Licenciatura Plena	Convenio previsto SEDUC/UEPA
Total de professores	5.099		

Fonte: SEDUC/1998.

É importante destacar que para a execução dos programas de formação no que diz respeito aos recursos financeiros estes foram destinados do FUNDEF e, para tanto destinava-se à aquisição de material de consumo, diária e passagens, materiais didáticos para os módulos em execução. Destaca-se inclusive que a documentação referente a esses programas se encontram de forma aleatória dentro da secretaria, sendo necessária uma organização linear para melhor compreensão das políticas de formação. Não foi encontrado uma contextualização histórica e teórica, é dada pouca atenção as questões metodológicas dos programas, as avaliações são feitas livremente sem deixar claro a visão da política de educação que se desejava para o momento histórico.

Importa destacar também o que diz respeito a disparidade de dados encontrados nos documentos oficiais (PEE - Plano Estadual de Educação e Programa de formação da SEDUC) neste primeiro o quantitativo de professores leigos no estado do Pará era superior ao levantamento feito pela SEDUC, o que ficou fragilizado pela municipalização e revela uma fragilidade do banco de dados e informações da SEDUC, destaca-se o que nos revela Silva (2016) “os dois documentos estavam concatenados, porém as nuances para o desenvolvimento da

formação de professores não refletiam o que estava em percurso na Secretaria e o descrito no Plano de Educação”. Como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 4
Documentos da SEDUC e PEE

Formação	PEE	SEDUC
Nível fundamental incompleto	490	527
Nível fundamental completo	979	965
Nível médio, sem Magistério	120	120
Graduado, sem Licenciatura	487	487
Magistério, sem Licenciatura	5.390	3.000
Total de professores	7.466	5.099

Fonte: SEDUC/1998

Os dois documentos apontam números díspares de professores, sobretudo aos que possuíam o magistério sem licenciatura, e ainda fazendo um paralelo com o que previa as definições do Plano Estadual de Educação, onde foi atingido com apenas uma das 16 (dezesesseis) diretrizes que compunha o referido plano, bem como 1 (uma) meta e 1 (uma) ação básica prevista no documento em tela, descritos conforme o prescrito

Objetivos: Realizar cursos de capacitação e reciclagem para os profissionais do magistério da rede estadual principalmente diretores, professores (sobretudo leigos) e secretários da escola.

Metas: Capacitar 100% dos professores leigos da rede estadual, 75% dos gestores de escolas e 50% do pessoal administrativo das escolas e unidades administrativas.

Ações básicas: Realização do curso de habilitação de Professores Leigos do Ensino Fundamental em Nível Médio e de Complementação de Estudos para os Professores da rede estadual. (PARÁ, 1999, p. 18; 32 e 33)

No que se refere aos registros estes dão indícios de que a formação docente foi implantada no que se denominava municípios-polos, contando com o apoio de uma equipe interdisciplinar, que se destinava a executar os trabalhos e a realizar os cursos. Quanto aos formadores “dispuseram de uma equipe de 34 coordenadores e a equipe do CRTH, com os técnicos volantes e Professores-formadores selecionados para a função” (SILVA, 2016, p. 46) o que não ficou claro foi qual o

critério utilizado para esta seleção. A formação demandou o deslocamento da equipe por vários polos para monitoramento e avaliação dos projetos de formação em serviço.

Ainda em se tratando desta formação os polos estes deveriam atender a alguns critérios de escolha instituídos no qual se pautava em infraestrutura, número expressivo de professores-alunos em cada turma, o acesso e deslocamento para professores-cursistas e professores-formadores. Dos 24 polos criados no Estado, não há dados precisos de quantitativos de professores que efetivamente concluíram a formação, conforme destaca Silva (2016, p.48)

Os demais polos e cursos tiveram um fluxo de professores cursistas que dificultaram a análise, para podermos precisar quantos professores passaram pela formação e em qual curso, visto que Capanema, Cametá e Viseu demonstram uma diminuição no atendimento de um curso para o outro.

Quanto a infraestrutura Física e Tecnológica, no curso de Capacitação em Nível Fundamental, estabelecido pelo decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, determinaram a utilização do Centro de Estudos Supletivos. O curso II – Habilitação em Nível Médio – Modalidade Normal e o curso III – Complementação Pedagógica - Modalidade Normal definiram atividades presenciais por módulo, com carga horária específica, e como destaca Silva (2016, p. 49), pois: “as escolas aparecem como *locus* de formação. Algumas escolas se tornaram espaço de hospedagem e alimentação para professores-formadores e alunos”.

Destaca-se que, para o início e a finalização dos projetos de formação de professores em serviço ficou definido em documentos-base do CTRH, e este tinha a intenção de formar todos os professores até o fim de 2002, onde a SEDUC tinha como pretensão entrar na década da educação com seu quadro de professores totalmente formados atendendo a legislação educacional que ora estava em vigor. Estes professores foram acolhidos pelas Universidades através de Convênios em cursos de nível superior, porém muitos desafios estavam colocados devido a municipalização do ensino e ao redimensionamento das estratégias das secretarias de educação.

Os cursos de formação em serviço para habilitar adequadamente os professores conforme a legislação e a política pública educacional instituída no Pará durante o período de 1998 a 2002, contaram com uma diversidade de ações que foram executadas de acordo com cada necessidade e variavam conforme as

peculiaridades, porém atendendo a uma organização prevista pelo CTRH quanto a duração, professores formadores e início e término definidos, como resgata Silva (2016, p. 55):

Capacitação para Professores Leigos em nível de Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries: Este curso foi previsto para o período de 19 de outubro de 1998 a 25 de abril de 1999. Efetivamente verificamos nos documentos que foi executado de novembro de 1998 a julho de 1999, conforme relatório final. Esse primeiro curso contou com uma carga horária de 540h inicialmente, distribuído em dois módulos, presencial com 144h e a distância com 396h.

Habilitação para Professores Leigos em nível do Ensino Médio – Modalidade Normal: Esse curso assumiu a meta de habilitar 965 (novecentos e sessenta e cinco) professores leigos. A carga horária destinada foi de 2.720 horas (Duas mil, setecentos e vinte horas), constituídas em seis módulos intervalares.

Habilitação para Professores Leigos em nível de Complementação Pedagógica do Ensino Médio – Modalidade Normal: Este projeto teve como meta habilitar 120 professores da rede estadual de ensino, que trabalhavam com o ensino fundamental, possuíam nível médio, mas não estavam aptos para o magistério. Foram criados dois polos de formação: Marabá com oferta para 44 municípios e matricularam-se 47 professores, houve três desistências neste polo, e o segundo aconteceu em Marituba, nas instalações do próprio CTRH, com oferta para 17 municípios e contou a matrícula de 52 professores, com duas desistências.

Quanto aos documentos pesquisados para o levantamento de dados sobre a formação de professores no Pará, percebe-se que tais documentos apontam alguns indícios de como estas foram executadas em sua metodologia e oferta. Porém há uma fragilidade quanto aos dados e que necessitam que estes sejam estudados de forma mais aprofundada. As informações dos documentos foram distribuídas por eixos nos quais encontra-se presente em um dos princípios que definem a base de formação pretendida pelo CTRH “A articulação teoria e prática como eixo central da concepção de formação de professores como profissionais prático-reflexivos” (DOCUMENTO BASE, DRH/CTRH, 1998, p. 56).

Encerrando os estudos sobre a formação de professores em serviço do Programa de Capacitação e Habilitação para Professores Leigos, executado pela SEDUC e CTRH, dados demonstrados a seguir revelam sobre a formação de professores em nível superior, sob a responsabilidade da UEPA. Originalmente apenas esta instituição aparece como formadora, e foi encontrado um Parecer em que consta a data de 11 de junho de 2003, no qual em seu texto afirmava que “o Consórcio foi firmado em 2001, para absorver a demanda da SEDUC, oferecendo

2.950 vagas distribuídas nos cinco cursos aos 2.530 professores leigos identificados no banco de dados da PRODEPA” (SILVA, 2016, p. 58).

A Secretaria de Educação no intuito de garantir a formação de professores preconizada na LDB/1996 teve como objetivo inicial a erradicação dos professores leigos de seu quadro funcional e dos municípios, recorrendo às Universidades para que implementassem um programa de formação profissional que atendesse às diversidades regionais do Estado de acordo com dados do Departamento de Recurso Humanos desta Para tanto, seria necessário habilitar em caráter inicial 5.099 (cinco mil e noventa e nove) professores, até o ano de 2006, período instituído pela LDB para a chamada década da educação.

Durante a análise documental sobre os programas de formação de professores da SEDUC foi encontrado um documento elaborado pela equipe do Tribunal de Contas do Estado (TCE), que contribui para uma análise acerca do que estes programas e tal ação consistiu na auditoria-piloto do Plano de Formação do Estado, que resultou em um documento, no qual aponta algumas nuances de avaliação da execução destes, o presente relatório de Auditoria Operacional na ação de Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, sob o nº. 2008/52253-8, na modalidade de Avaliação de Programa.

O relatório do TCE fez parte do Programa de Modernização do Sistema de Controle Externo dos Estados, Distrito Federal e Municípios Brasileiros (PROMOEX). Este teve como objetivo central o “fortalecimento do sistema de controle externo, como instrumento de cidadania e de contribuição para a efetiva, transparente e regular gestão dos recursos públicos, da integração nacional e da modernização dos tribunais”. Desta forma, foram realizadas auditorias operacionais e estas foram consideradas “como importante produto para o incremento dos níveis de economicidade, eficiência, eficácia e efetividade das ações de fiscalização e controle”.

A capacitação do Promoex, consistiu na realização desta auditoria-piloto. Esse tipo de atividade de fiscalizar ou avaliar na opinião de alguns especialistas, constitui segundo Silva (2016, p. 71) “um elemento essencial no ciclo de gestão, haja vista que possibilitava aperfeiçoar o processo de tomada de decisão dos formuladores, coordenadores e executores das ações, identificando pontos fortes e fracos, riscos e ameaças, bem como oportunidades de melhoria” Nesse sentido o trabalho avaliou a ação de “Capacitação e Habilitação de Professores Leigos”,

investigando se o planejamento e a implementação das ações de formação de professores em serviço apresentou vulnerabilidades que comprometeram o adequado atendimento à demanda local, e a existência de adequados sistemas de controle orçamentário, financeiro, operacional e de monitoramento.

Ficou constatado na pesquisa que esse é um ato originário da Resolução TCE nº 17.545/2008, o qual determina a realização da avaliação da ação na modalidade auditoria especial, nos termos do inciso II do artigo 81 do Regimento Interno do TCE. Constatou-se que essa ação fazia parte do Plano estratégico do Tribunal 2008-2011, onde tem com objetivo estratégico a presente instituição no intuito de:

contribuir para a melhoria contínua da gestão pública, estimular o controle social e a adoção de postura orientadora. O Tribunal de Contas da União - TCU coloca como objetivos da auditoria operacional justamente sua inserção ao processo de gestão, estimulando o controle político e social, fornecendo informações à sociedade e ao parlamento sobre o desempenho dos programas e sobre as organizações governamentais. (TCE/PA, 2008, p. 11)

Verificou-se que essa ação do TCE teve por objetivo avaliar os aspectos relacionados ao planejamento, organização e controle da ação de Capacitação e Habilitação de Professores Leigos. A equipe de trabalho composta de seis analistas, atuou, conforme atos de designação, sob as portarias do TCE nº 22.206, de 06 de março de 2008 e nº 22.281, de 07 de abril de 2008. Realizados com o planejamento de 06 de março a 25 de julho 2008, executado de 28 de julho a 06 de outubro, do mesmo ano e da elaboração do Relatório final de 07 a 31 de outubro de 2008. O documento está dividido em seções, conforme o registro abaixo:

Introdução, Visão geral da ação, Planejamento e organização das ações de formação de professores em serviço, Estrutura de controle e Análises dos Comentários do Gestor, além da Conclusão e Apêndice A – Formação de docentes no Estado do Pará. Segundo o relatório, o TCE/PA com a publicação das Portarias TCE nº 22.206 e 22.281/2008, constituiu a Comissão Especial com o objetivo de proceder a sua primeira experiência em Auditoria Operacional, na área da educação pública. (SILVA, 2016, p. 68)

O produto inicial da comissão foi um relatório de levantamento de dados da função educação no Estado. Com seu encaminhamento ao Plenário, a Resolução nº 17.545/TCE determinou a continuidade das atividades da equipe sob a forma de

Auditoria Especial, conforme artigo 81, inciso II do Regimento Interno. (PARÁ, 2008, p. 5)

De acordo com o relatório de Auditoria, no Estado, a formação inicial dos professores da educação básica do ensino fundamental apresentava grande defasagem em relação ao preceitua o § 4º, do art. 87, da LDB/1996 que institui que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Ao buscarem os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006, afirmaram que o estado apresentava no ensino fundamental 64,46% dos docentes atuantes na área urbana possuíam nível superior, enquanto que na área rural, o percentual de docentes com nível superior era de 21,49%. Tal fato pode ser constatado de acordo com os números de professores leigos que estavam em sala de aula conforme destacou-se anteriormente.

De acordo com este documento, 2.950 professores foram atendidos com curso de formação inicial, licenciatura em português, matemática, geografia, história e ciências naturais, no período de 2002 a 2006, com um gasto de R\$17,3 milhões. Diante dos levantamentos realizados, durante o planejamento de auditoria operacional, indicaram oportunidades de melhoria de desempenho no gerenciamento, na execução e no controle da ação. No que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento foram verificadas deficiências nos procedimentos de controle interno que subsidiariam as avaliações da ação.

A auditoria em seu relatório destacou a ausência de uma avaliação de desempenho a ser executada pela gestão estadual, neste caso a SEDUC, como forma de mensurar o resultado obtido pela ação, destacou também questões relacionadas a agregação de conhecimentos pelo professor, como também da melhoria do seu planejamento e da sua prática pedagógica na escola. Neste sentido, consideraram conveniente que a auditoria avaliasse questões de transparência, equidade de acesso e atendimento, por considerarem que com essas dimensões atingiriam o objetivo da ação e à boa aplicação dos recursos públicos.

Percebe-se que não há uma preocupação da Secretaria Estadual de Educação com o impacto da qualidade no Ensino Básico, há uma descontinuidade total no processo de avaliação que fica inconcluso. Não há notícias de acompanhamento desses profissionais no local de trabalho.

Os auditores definiram no relatório ainda questões a serem objeto da investigação:

- a) QUESTÃO nº 01: O planejamento e a implementação das ações de formação de professores em serviço apresentam vulnerabilidades que podem comprometer o adequado atendimento à demanda regional/local e os resultados do processo de capacitação?
- b) QUESTÃO nº 02: Existem adequados sistemas de controle orçamentário/ financeiro, operacional e de monitoramento das ações de formação de professores implementadas? (TCE/PA, 2008, p. 13)

Os procedimentos metodológicos da investigação do TCE foram compostos das seguintes estratégias: a) pesquisa documental; b) visitas de estudo, com a realização de entrevistas, com gestores, especialistas e beneficiários; c) consulta a banco de dados. Os Auditores utilizaram, também estudos com os egressos, embora não tenham declarados em relatório, mas cabe essa leitura, conforme registro a seguir: “como critério para seleção das visitas de estudo os beneficiários residentes no Município de Belém que cursaram licenciatura em Matemática pela UEPA” (TCE/PA, 2008, p. 26). Segundo o relatório as visitas foram efetuadas em duas escolas: na Escola Municipal Benvinda de França Messias, centro da capital, e na Escola Municipal Arthur Chaves, situada no Distrito de Icoaraci. Do universo de 119 professores contatados, compareceram 13,45%. Não foram encontrados registros pelos quais a auditoria localizaram e de que forma encontraram os egressos que se disponibilizaram a garantir as entrevistas.

As entrevistas de caráter exploratório com gestores e órgãos integrantes do sistema de ensino estadual produziram poucas informações. Os dados definidos pela auditoria, sobre os docentes, implicava uma ação do setor de Recursos Humanos. Logo “constataram que não havia dados produzidos pelo próprio Estado, neste caso a SEDUC, que subsidiassem as políticas públicas na área de educação, ou seja, os registros no banco de dados da secretaria” (SILVA, 2016), no que diz respeito aos cadastros funcionais, encontravam-se insuficientes e desatualizados. Os dados presentes no relatório, à exceção dos de caráter orçamentário, foram capturados de fontes nacionais.

Como registrado no documento de Auditoria, houve um agravante nesse processo, o que pode-se inferir na fragilidade quanto a execução o programa pois a equipe para prestação das informações, não era a mesma que executou a ação,

logo “o que dificultou a localização da documentação suporte para o trabalho, que foi apresentada de forma incompleta e desorganizada”. Outro fator que agrava apresentado pelos auditores foi de que não havia critérios ou sistemas de avaliação, quer fosse da demanda quer para os resultados desta ação. “As consultas realizadas junto ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) revelaram que os dados demonstrativos eram insuficientes”.

De acordo com o relatório da Auditoria “a *forma de implementação* da ação” foi a contratação, pela gestão da SEDUC, de um consórcio interuniversitário formado pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e duas públicas, a UFPA e a UEPA. Foram ofertados cinco cursos de licenciatura plena em História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática e Letras com habilitação em Português e Inglês. As aulas foram ministradas em caráter modular, nos períodos de férias e recesso escolar nos municípios/polos de Ananindeua, Castanhal, Conceição do Araguaia, Salinópolis, Santarém e Soure. Complementam afirmando que:

As Instituições de Ensino Superior - IES's contratadas foram responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos para cada um dos cursos, pela indicação dos professores para ministrarem as disciplinas, pela seleção dos candidatos/professores à matrícula e pela avaliação de aprendizagem dos alunos. O processo seletivo dos candidatos à matrícula em cada curso oferecido foi regido por edital próprio elaborado pelas IES's. A seleção foi realizada através de uma prova escrita com trinta questões comuns e vinte específicas, de acordo com o curso de opção. A classificação dos candidatos obedeceu à ordem decrescente dos pontos obtidos na prova, dentro dos limites de vagas para cada curso e polo. (TCE/PA, 2008, p. 16)

A SEDUC foi responsável por disponibilizar a infraestrutura básica e material para o desenvolvimento dos cursos nas localidades onde não havia campus da universidade. Foi previsto o acompanhamento da execução da ação por parte da SEDUC por meio de relatórios semestrais das universidades participantes e pela indicação de dois representantes como membros de uma comissão de acompanhamento e avaliação. A única atividade prevista para a comissão no regulamento do programa foi a coordenação de um seminário de avaliação anual.

O relatório aponta diversas fragilidades na gestão desse programa pela SEDUC por constatar ausências da equipe, como: de mapeamento do perfil da clientela a ser capacitada, de estar atualizado periodicamente; do plano analítico prevendo diretrizes, objetivos e metas relacionadas à formação continuada;

melhoramento do sistema de controle interno da vida funcional do servidor; o fato de que as escolas e professores não participaram efetivamente do processo de construção da demanda por capacitação, bem como outros direcionamentos apontados:

Deficiências na divulgação; ausência de um gerente na estrutura formal da secretaria para a articulação e coordenação da ação; estabelecimento dos critérios de seleção dos professores a serem capacitados; condições adequadas para a participação do professor; quanto aos processos do planejamento estratégico na definição dos objetivos, diretrizes e metas, que não se apresentavam analiticamente traçadas no PEE de 2004/2007; assim como, a secretaria não dispunha de informações necessárias para planejar a formação de professores, o que demonstrou fraqueza no seu sistema de controle interno para controlar e avaliar. (TCE/PA, 2008, p. 18)

Contudo, ainda que com as fragilidades apontadas, os auditores compreenderam que houve um esforço da SEDUC quanto: a) elaboração de plano com diretrizes, objetivos e metas; b) articulação com Instituições de Ensino Superior; c) dotações orçamentárias; previsão de gasto da Lei Orçamentária Anual - LOA com os créditos liquidados; e) mecanismo usado para promover a formação; f) critérios de distribuição, de seleção e de participação; g) divulgação; h) incentivos e condições oferecidas de participação; i) estrutura administrativa e processo de coordenação das ações. (TCE/PA, 2008, p. 19)

No que se refere aos aspectos orçamentários e financeiros, os consultores fizeram todos os levantamentos, conforme demonstrado na Tabela a seguir, onde apontaram que os créditos consignados na ação capacitação são referentes aos Orçamentos Geral do Estado-OGE de 2002 a 2006, no montante de R\$18,1 milhões, dos quais foram executados R\$17,4 milhões. Com cerca de 95,77% dos créditos consignados utilizados. No relatório do TCE, no ano de 2004, a ação apresentou um percentual de execução de 81,14% dos créditos consignados, conforme destaca Silva (2016) “o motivo dessa redução foi a anulação do empenho pelo encerramento do exercício, no valor de R\$ 752,8 mil, que correspondia à parcela devida à Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa-FADESP”. Segundo os levantamentos feito pela Auditoria este valor foi consignado, empenhado, liquidado e pago no exercício seguinte através da abertura de crédito suplementar, Decreto nº 1.649 de 01/09/2005, como despesas do exercício anterior:

Tabela 2
Execução orçamentária e financeira da ação de Capacitação e Habilitação de Professores Leigos no período de 2002 a 2006

Ano	Créditos Consignados (1)	Execução Orçamentária (2)	Execução Financeira (3)	% Execução Orçamentária
2002	6.642.208,31	6.628.450,35	6.628.450,35	99,79%
2003	4.256.195,78	4.256.007,03	3.379.800,95	99,99%
2004	3.992.571,36	3.239.714,21	3.363.063,19	81,14%
2005	2.749.143,13	2.749.143,13	3.218.075,99	100,00%
2006	492.820,00	492.820,00	776.744,24	100,00%
TOTAL	18.132.938,58	17.366.134,72	17.366.134,72	95,77%

Fonte: Relatório do TCE-PA – 2008, - SIAFEM 2002/2003/2004/2005/2006

O relatório descreve ainda que a SEDUC informou ter dado conhecimento ao público-alvo do consórcio interuniversitário, através do edital nº 01/2001, assim como, encaminhamento de ofícios às Unidades Regionais de Ensino e escolas sedes para que fossem efetivadas as inscrições nos cursos. Desta feita, consta no relatório que dos professores entrevistados na capital 68,75% responderam que receberam a informação sobre o curso na escola onde atuavam. Quanto aos critérios de seleção, houve um agravante, do acesso às vagas, “o público-alvo seria apenas os professores leigos pertencentes ao quadro da SEDUC” que estivessem no efetivo exercício da função de professor. Conforme, registros neste relatório, em decorrência de liminar da 2ª vara da justiça federal de 1ª instância, seção judiciária do Estado do Pará, este critério de beneficiário foi alterado alcançando todos os professores em diversos níveis,

Inclusive professores na função de diretores, secretários e coordenadores de escolas, agentes administrativos, serviço de apoio, bacharéis, pedagogos com especialização, professores prestes a aposentar-se e professores readaptados. Assim, outros profissionais ocuparam a vaga para quem a ação tinha como objetivo atingir, que eram professores leigos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio. (TCE/PA, 2008, p. 23)

Os auditores defenderam, em documento, que a avaliação é fundamental para revelar as deficiências e ampliar os efeitos positivos da intervenção estatal. Porém, apontam que “o modelo lógico da ação não previu avaliação de sua efetividade, nem estabeleceu quaisquer indicadores de desempenho” (TCE/PA, 2008, p. 21). De forma a contribuir com a gestão da SEDUC, os auditores, sugeriram numa a tabela quais os indicadores que permitiriam a mensuração da ação nas dimensões de eficácia, equidade, qualidade, efetividade e economicidade. (TCE/PA,

2008, p. 23). Segundo o mesmo, o objetivo de apresentar tais contribuições diz respeito ao foco que deverá ser administrado nas políticas públicas de formação.

Quadro 5
Indicadores de desempenho propostos para monitoramento e avaliação de ação de habilitação de professores leigos

INDICADOR (DIMENSÃO ANALISADA)	OBJETIVO DO INDICADOR (FÓRMULA)
1. Acesso ao curso de licenciatura plena, permanência e frequência. (EFICÁCIA)	
1.1 Taxa de Abrangência de municípios: proporção de municípios atendidos pela ação.	1.1 O objetivo desse indicador é identificar o grau de cobertura da ação no atendimento ao conjunto de municípios do Estado. (número de municípios atendidos / número total de municípios) * 100.
1.2 Taxa de Abrangência de escolas: proporção de escolas abrangidas pelo curso de licenciatura.	1.2 O objetivo deste indicador é identificar o grau de cobertura dos cursos de formação junto às escolas públicas de ensino fundamental do Estado. (número de escolas públicas de ensino fundamental que tiveram professores participando do curso de licenciatura / total de escolas públicas de ensino fundamental do Estado) * 100
1.3 Taxa de Abrangência de professores: proporção de professores sem habilitação abrangidos pelo curso de licenciatura.	1.3 O objetivo deste indicador é identificar o grau de cobertura do curso de licenciatura junto aos professores sem habilitação que lecionam no ensino fundamental. (número de professores que lecionam no ensino fundamental participantes do curso de licenciatura / total de professores que lecionam no ensino fundamental sem habilitação) * 100.
1.4 Índice de Aproveitamento: proporção de professores que concluem o curso de licenciatura com a frequência mínima de 75% da carga horária de cada módulo / disciplina.	1.4 O objetivo deste indicador é identificar o grau de aproveitamento dos participantes do curso de licenciatura em termos de frequência às aulas e atividades ministradas. (número de professores com a frequência mínima de 75% da carga horária de cada módulo ou disciplina / número de professores inscritos no curso de licenciatura) * 100.
1.5 Taxa de evasão: proporção de professores que não concluem o curso de licenciatura.	1.5 O objetivo deste indicador é identificar o grau de evasão dos participantes do curso de licenciatura. (número de professores que não concluem o curso de licenciatura / número de professores inscritos) * 100.
2. Índice de Equidade de atendimento (EQÜIDADE) Proporção de municípios com baixo rendimento escolar atendidos pela ação.	2. O objetivo deste indicador é identificar se os critérios de alocação das vagas para o curso de licenciatura espelham uma distribuição equitativa em conformidade com os parâmetros de rendimento escolar apurados pelo INEP. (número de municípios com baixo rendimento escolar atendidos / número total de municípios atendidos) * 100
3. Índice de Satisfação do beneficiário com a qualidade do curso ofertado (QUALIDADE) Avaliação das condições de acesso, carga horária, conteúdo ministrado, material didático e instrutor.	3. O objetivo deste indicador é identificar a satisfação dos professores beneficiados com aspectos relacionados à qualidade do curso. (seleção de amostras de beneficiários). (somatório de pontos atribuídos a cada um dos itens de qualidade avaliados / somatório dos professores entrevistados x total de itens avaliados).
4. Melhoria da qualidade do trabalho didático-pedagógico do professor (EFETIVIDADE) Proporção de cursos que obtiveram, a partir da auto percepção do professor, avaliação considerada satisfatória quanto à melhoria do planejamento das atividades docentes na escola, às	4. O objetivo deste indicador é identificar se o curso de licenciatura foi efetivo em prover ao professor acesso a bens culturais, a novos conhecimentos, tecnologias e multimeios didáticos, bem como à sua atualização pedagógica, melhoria do planejamento e da atuação em sala de aula. (seleção de amostras de beneficiários). (número de professores que consideraram o ensino teórico-prático adequado e suficiente / número de professores concluintes do curso de licenciatura)* 100.

habilidades e conhecimentos adquiridos e à melhoria da atuação em sala de aula.	
5. Custo médio por aluno (ECONOMICIDADE)	5. O objetivo deste indicador é revelar quanto o custo médio por professor capacitado no curso de licenciatura é superior ou inferior ao custo médio praticado por outros cursos similares. (custo total do curso / número total de professores concluintes do curso de licenciatura).

Fonte: Relatório TCE – 2008.

A intencionalidade em manter os registros nessa tabela decorrem em razão destes dados indicadores que poderão servir de base para estudos e elaboração de propostas de acompanhamento e monitoramento de programas, pois a partir de tais constatações e análises, os auditores puderam verificar a oportunidade de propor melhorias nos mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação, os mesmos consideraram oportuno a recomendação aos gestores estaduais, bem como a adoção de algumas medidas, destinadas à Secretaria de Estado de Educação:

- a) Recomendar à SEDUC que, por ocasião da formatação de ações de capacitação de professores em larga escala, passe a elaborar um levantamento de riscos associados às atividades e aos processos considerados mais relevantes para o alcance dos objetivos e metas dessas ações, bem como as probabilidades de sua ocorrência e as medidas necessárias para seu enfrentamento, utilizando, no que couber, as informações, análises e evidências desta auditoria;
- b) Recomendar à SEDUC que, por ocasião da formatação de ações de capacitação de professores em larga escala, estabeleça mecanismos de consulta e participação tanto do público-alvo como dos atores externos à entidade que atuam em áreas relacionadas;
- c) Recomendar à SEDUC que estabeleça ambiente favorável e canais de comunicação como, por exemplo, um “fale conosco” em sítio específico da ação ou um 0800, para recepção de críticas, sugestões e denúncias, tanto oriundas do público-alvo quanto da sociedade civil;
- d) Recomendar à SEDUC a normatização e divulgação com descrição de tarefas e responsáveis pelo processamento das críticas, sugestões e denúncias desde seu recebimento até a devida informação quanto às providências adotadas, inclusive ações corretivas quando cabíveis. (TCE/PA, 2008, p. 29)
- e) Recomendar à SEDUC que institua a inspeção in loco, descrevendo tarefas e responsáveis pelo tratamento das informações coletadas, inclusive quanto às providências adotadas, sempre que necessárias;
- f) Recomendar à SEDUC a fixação de objetivos específicos na fase de construção do modelo lógico da ação, no sentido de facilitar a verificação dos resultados da aplicação dos recursos quanto aos aspectos de eficácia, equidade, qualidade, efetividade e economicidade, sem prejuízo de outros que julgue oportunos;
- g) Recomendar à SEDUC a adoção dos indicadores sugeridos na Tabela 4 deste relatório de auditoria, como instrumentos ao monitoramento e avaliação da ação de capacitação e habilitação de professores leigos, sem prejuízo de outros que julgue convenientes. (TCE/PA, 2008, p. 29)

Segundo o relatório da Auditoria, com a implementação dessas recomendações entre outras, esperava-se iniciar um efetivo controle estatal e social, permitindo maior transparência quanto à aplicação dos recursos públicos e de gerenciamento da ação, principalmente quanto à qualidade da prestação do serviço e a efetividade dos resultados. Esperava-se que a adoção dessas medidas melhorasse a participação social, tanto na concepção quanto no acompanhamento da execução, permitindo a construção de um modelo lógico negociado e participativo e que a instituição de instrumentos facilitadores ao fluxo de informações facilitasse o implemento de ações corretivas durante a fase de implementação.

Com essas diretrizes, o Tribunal procurou contribuir com o cenário caótico, tanto da gestão quanto da formação, por isso concluiu que a SEDUC, visando “atender as prerrogativas legais, buscou soluções para o atendimento das necessidades de formação específica do professor da rede pública”, porém verificou-se que persistia ainda uma demanda muito grande de professores que esperam ser licenciados; o governo implementou uma política de formação inicial de professores desde o PPA de 2000/2003, com o PPA 2004/2007e PPA 2008/2011 que trouxe novamente a ação formação inicial de professores da educação básica com um quantitativo de 3.090 professores a serem capacitados na previsão inicial.

Um dos comentários acerca da formação de professores pelos auditores diz respeito ao entendimento de com esta se faz, pois não se esgota no curso de formação inicial, devendo ser pensada a formação continuada, ao longo da vida profissional. Destacou-se que a participação em cursos, conferências, seminários ou outras situações em que os docentes buscam atualização e aperfeiçoamento em seus conhecimentos fazem parte e constituem fundamentais para a profissão. Para os auditores, a formação também deve ser construída no cotidiano escolar, de forma constante e permanente. O professor deve ser um dos protagonistas na melhoria do sistema público de ensino, bem como da reversão dos baixos índices do rendimento escolar. O aspecto financeiro constituiu uma das medidas essenciais para financiar os projetos educacionais de capacitação de professores, pois foi importante e fundamental, pois contou com recursos advindos do tesouro estadual e convênios firmados com o Governo Federal.

O relatório descreve ainda que das conclusões expostas, pôde-se constatar que a ação apresentou vulnerabilidades no planejamento, pois não se dispunha de informações confiáveis e fidedignas para planejar as atividades, bem como não

contava com uma adequada estrutura de gestão operacional e financeira; observou-se ainda que os procedimentos de controle e monitoramento da ação eram insuficientes e inadequados, bem como inexistiam indicadores que permitissem conhecimento quanto à efetividade da ação.

Quanto ao fluxo das informações, os canais para o encaminhamento de sugestões, críticas e denúncias ao gestor, embora existissem, não estavam integrados ao sistema de gestão da ação; verificou-se a necessidade de medidas para intensificar o vínculo entre os cursos e seu planejamento, incluindo neste último o diagnóstico da situação educacional por município, escola, série e conteúdo, no que tange à capacitação de seu corpo docente, a elaboração de planos de capacitação com metas e objetivos claramente definidos e a equidade de acesso e atendimento; foi possível verificar que os controles internos carecem de aperfeiçoamento e aferição do desempenho da ação, por meio da criação de instrumentos e indicadores de avaliação, supervisão e monitoramento que sirvam de base para a emissão de juízo quanto ao mérito do gasto e a qualidade na prestação dos serviços.

Os auditores esperavam que o trabalho piloto pudesse contribuir, a partir das recomendações propostas, para o aperfeiçoamento dos processos de planejamento e operacionalização, bem como fortalecimento das ações de controle social e estatal, além de ser um instrumento de suporte à tomada de decisões das autoridades educacionais responsáveis pela construção e execução de políticas públicas de formação inicial de professores, servindo de referencial, para aqueles que o desejarem aprofundar os estudos.

É importante destacar que as diversas pesquisas feitas relacionadas a formação de professores em serviço no Pará ainda é incipiente, poucas produções acadêmicas debruçam seu olhar a respeito desta temática. As experiências das quais buscou-se conhecer dizem respeito as universidades públicas: Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Pará e a única então particular, Universidade da Amazônia a UNAMA.

SEÇÃO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ: O CONSÓRCIO INTERINSTITUCIONAL SEDUC/UEPA/UFPA

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá, viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes o futuro.

Mia Couto (1992. p. 87)

As diversas exigências feitas para a escola e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores são imensas ao longo da última década e se originam na necessidade de a escola acompanhar o crescente desenvolvimento do mundo globalizado. Diz-se que a escola de uma maneira geral, não tem sido capaz de contribuir para a formação do novo cidadão exigido pela contemporaneidade e, que os professores podem ser descartados à medida que estes não conseguem desenvolver um trabalho docente que possibilite a construção de competências e habilidades exigidas para os alunos enfrentarem esse desafiante mundo do trabalho.

Ao longo das duas últimas décadas, percebe-se, uma grande quantidade de projetos voltados para a formação e qualificação de professores, executados de forma presencial ou à distância, o que vem causando profundas alterações nas políticas públicas direcionadas à temática bem como a própria organização dos Estados e Municípios. Tais questões deixam marcas significativas na formação de professores a partir do que consta nos artigos 61 e 62 da LDB/9394 sobre a obrigatoriedade da formação e qualificação dos profissionais da educação.

A formação de professores tem sido muito discutida pelo governo, pelos profissionais da educação e pelos teóricos e esta discussão ocorre num momento decisivo na sociedade em que esta exige uma nova postura por parte dos professores, bem como em relação às mudanças para a avaliação, a gestão, o financiamento, a organização curricular e tudo isso para o atendimento das exigências do mercado de trabalho.

É com o propósito de atender a uma demanda internacional da política de ajustes que a formação inicial e continuada dos professores vem sendo colocada no centro dos debates. As mudanças são respostas às exigências implementadas por acordos internacionais bem como a uma política de ajuste e adequação diante de um discurso de melhoria da qualidade do ensino e da escola.

A discussão sobre formação de professores vem ocorrendo principalmente em relação à formação inicial, feita nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, de forma a valorizar os profissionais da educação a partir do que institui a legislação vigente. Tais exigências se concretizam nos Estados e Municípios à medida que as necessidades educacionais latentes, ocasionam uma busca a respostas de melhoria, de formação profissional e elevação da qualidade de ensino.

Atualmente, a partir da LDB e das regulamentações dos cursos de Licenciaturas, a formação de professores vem se dando de forma presencial ou à distância no período regular ou executada durante as férias dos professores, o que em muitos estudos tem entendimento de diferenciação sobre a forma mais apropriada da oferta da formação com a intenção da melhoria da qualidade de ensino. Uma das estratégias adotadas por alguns estados brasileiros é a experiência da formação em serviço.

Uma dessas experiências foi o Projeto Veredas desenvolvido em Caeté-MG, no período de 2002-2005, com a obtenção da formação em serviço pelas professoras, combinadas as modalidades de educação à distância e presencial. A partir de então a prática docente ganhou centralidade por se constituir uma política de formação naquele Estado, onde foram implantados cursos de formação em serviço com a participação de Universidades públicas como responsáveis pela formação.

Outra experiência foi o Projeto de formação continuada “Sala de Professor”, desenvolvido em Cáceres-MT, no período de 2003-2006, com a metodologia de educação à distância, utilizando recursos de um programa de televisão da rede aberta de televisão.

Destaco também o trabalho de pesquisa de Moreira (2012) no qual em sua dissertação buscou revelar a visão dos acadêmicos do curso de Letras em uma universidade pública no estado do Paraná e seu processo de formação docente. A pesquisa justificou-se pela necessidade de verificar como os cursos de licenciatura, principalmente na área das Ciências Humanas, têm tratado as questões legais que direcionam o processo de formação de professores para o desenvolvimento de competências necessárias à prática docente, tendo em vista que esta prática é constantemente influenciada pelas transformações sociais relacionadas aos avanços da ciência e tecnologia.

Todas as discussões que se referem à formação de professores e como esta veio sendo debatida e vivenciada nas mais diferentes modalidades, tanto presencial como à distância dão respaldo para a inserção no campo da pesquisa, especificamente no Estado do Pará e as políticas públicas voltadas para esse debate.

2.1 O Consórcio Interinstitucional e sua contextualização

A Secretaria de Estado de Educação, com a intenção de cumprir o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), assumiu a tarefa desafiadora de eliminar a categoria de professores leigos da sua rede de ensino e dos municípios. Nesse sentido, buscou junto às Universidades para a execução de um programa de formação docente, mas também de enfrentamento às adversidades educacionais do Estado, visto que pelo número levantado pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH), seria necessário formar 5.099 (cinco mil e noventa e nove) professores até 2006, e que estivessem no exercício da função.

No Estado do Pará, as primeiras tentativas de formação de professores em serviço, iniciaram em 1998, quando a Secretaria de Estado de Educação, elaborou um Programa de Capacitação e Habilitação para Professores Leigos, a partir do qual foram criados vários Projetos, visando a qualificação dos seus professores. Esses projetos ficaram sob a responsabilidade do Centro de Treinamento de Recursos Humanos “Prof. Arthur Porto” – CTRH, em articulação com o Departamento de Ensino Supletivo da SEDUC, tendo, posteriormente, sido integradas aos Projetos, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP e a Universidade do Estado do Pará, no período de Julho/1998 a fevereiro/2002. Cada projeto visava atender públicos específicos do quadro docente da rede estadual de ensino, a saber:

I – Capacitação para Professores Leigos em nível do Ensino Fundamental – através do Sistema de Ensino a Distância;

II – Habilitação para Professores Leigos em nível do Ensino Médio – Modalidade Normal;

III – Habilitação para Professores Leigos em nível de Complementação Pedagógica do Ensino Médio – Modalidade Normal;

IV - Habilitação para Professores Leigos em nível de Complementação Pedagógica do Ensino Superior – Licenciatura Plena;

V – Licenciatura Plena;

Objetivando atender a legislação nacional, em 2000 a SEDUC aprovou ações de formação de professores para o Estado. No Plano Plurianual (PPA) 2000/2003 o Programa “Eficiência e Qualidade na Educação”, e entre as diversas ações, destacou-se a Capacitação e Habilitação de Professores Leigos e no PPA 2004/2007, criando o Programa “Universalização da Educação Básica”, com a ação Capacitação e Habilitação de Professores Leigos.

Tais as ações estavam voltadas para buscar soluções de modo a atender às necessidades do professorado da rede pública, com o intuito de não haver mais professores leigos na rede. Nos termos dos documentos pesquisados a finalidade era “propiciar o acesso, a permanência e o melhor rendimento do aluno, a uma educação com qualidade”. Segundo Silva (2016, p. 43), neste último, a meta física prevista era atender a 3.970 professores, sendo 2.650 em 2005 e 1.320 em 2006. Os Planos Estaduais de Educação (PEE), nos idos anos de 1999/2003 e 2004/2007, contemplavam diretrizes para formação de professores, com perspectivas de “*ampliar a capacitação e habilitação dos profissionais do magistério*” e “*formação de professores e valorização do magistério*”, respectivamente.

Em 2000, com a aprovação do Plano Plurianual do Estado do Pará para o período de 2000 a 2003, algumas ações foram contempladas para a formação de professores em serviço, tendo sido criado um programa para a capacitação e habilitação de professores leigos, o programa de “Universalização da Educação Básica”. A partir desse Programa, capacitar, habilitar e formar os professores leigos tornou-se política de Estado, haja vista a compreensão de que não seria possível modificar a educação escolar sem melhorar a formação dos professores.

Historicamente, a primeira experiência de formação de professores em serviço pelas instituições públicas de ensino superior no Estado do Pará se deu com a constituição do Consórcio Interinstitucional entre SEDUC/UFGA/UEPA ocorrida no período de 2002 a 2005. A Universidade do Estado do Pará – UEPA foi convidada para participar do Consórcio, para a formação de professores de Matemática, Letras e Ciências Naturais, juntamente com a Universidade Federal do Pará – UFGA. Iniciado no ano de 2002 e finalizado em 2005, o Consórcio viabilizou o ingresso, sob a responsabilidade da UEPA, de 1009 (um mil e nove) professores que estavam em

atuação na Educação Básica. A UEPA, neste contexto, formou 978 (novecentos e setenta e oito) professores nos mencionados cursos., de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 6
Distribuição de Cursos por Polos

CONSÓRCIO SEDUC/UEPA		
MATEMÁTICA		
Município	Número de ingressantes	Número de concluintes
Ananindeua	268	262
Conceição do Araguaia	68	66
CIÊNCIAS NATURAIS		
Ananindeua	160	152
Castanhal	157	159
Soure	36	37
Santarém	48	46
Conceição do Araguaia	54	53
LETRAS		
Conceição do Araguaia	107	102
Santarém	111	101
TOTAL GERAL	1.009	978

Fonte: Relatório do CCSE/UEPA/2007

As atividades acadêmicas do Consórcio foram realizadas nas instalações da UEPA, nos municípios onde havia, e em escolas públicas cedidas, nos períodos dos Cursos (janeiro e julho), para tal a coordenação desses Cursos e o corpo docente foram da UEPA e sua responsabilidade foi a execução e acompanhamento acadêmico-pedagógico das atividades teórico-práticas, desenvolvidas por meio de aulas expositivas, discussão em grupo, debates, seminários, oficinas, aulas no laboratório de informática, aplicações de exercício e jogos, para estimular o raciocínio lógico, etc. As atividades planejadas para cada Curso foram sistematizadas em Cadernos por disciplina.

Para o estabelecimento dessas atividades se considerou a troca de experiências entre discentes (professores atuantes), visando a socialização dos seus saberes, assim como, serviram de instrumento para críticas reflexivas, adequadas à especificidade de cada disciplina.

Paralelamente, foram realizadas orientações, visitas técnicas às turmas, reunião com as representações discentes, planejamento da Prática de Ensino e

Estágio Supervisionado I e II, das orientações de TCC, e a organização da socialização deste com a comunidade acadêmica.

A Universidade do Estado do Pará chega à interiorização implantando em 1990, o campus de Conceição do Araguaia, sendo a primeira experiência de interiorização do Ensino Superior no Estado. Devido à demanda pela expectativa de formação de profissionais, esta Universidade inicia suas atividades acadêmicas com o curso de Pedagogia. O Polo do município foi implantado com o compromisso de formar profissionais qualificados para atuar na área da Educação e Saúde na região Sul do Pará.

Cabe destacar a importância da oferta de curso superior a região Sul do Pará, onde esta ainda é considerada uma região marcada pelos conflitos de um passado recente, e que traz muitas marcas históricas relacionadas a um triste episódio da repressão que culminou com a guerrilha do Araguaia.

Os números demonstram que o Projeto foi de grande relevância para a formação dos professores, pois alcançou um significativo número de professores no Estado do Pará segundo o Relatório de Avaliação do Consórcio, tornando-se o foco do estudo aqui apresentado.

2.2 Perfil dos egressos do Curso de Letras

Para o desenvolvimento do estudo realizou-se uma pesquisa qualitativa, com enfoque descritivo, tendo o ambiente natural como *lócus* para a obtenção dos dados. Com relação ao mapeamento dos dados, ressaltou-se que foi feito o levantamento de todos os egressos do Curso, porém foi encontrada uma realidade onde não foi possível conseguir localizar alguns alunos pelos mais variados motivos e também pelos egressos que já faleceram.

Os sujeitos foram todos os 102 professores egressos que foram aprovados no Vestibular para o curso de Letras, inclusive os que já se encontravam aposentados ou licenciados para tratamento de saúde, percorreu-se todos os municípios do Polo, e, em alguns casos, foi feito o retorno mais de uma vez por conta da disponibilidade dos egressos em responder o questionário apresentado.

Como instrumentos de produção de dados e a consecução dos objetivos, o estudo que foi desenvolvido levantou dados, dentre os quais utilizou inicialmente como primeira etapa a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas

que manifestem as respostas possibilitando o tratamento de dados para a fase posterior.

Cada questionário foi acompanhado de uma carta da Coordenação do Projeto na qual era solicitada a participação do professor na pesquisa. Esperava-se que o retorno do questionário propiciasse saber onde estavam atuando os professores egressos dos cursos do Programa.

O questionário foi dividido em 3 partes: a primeira um termo de aceite que, devidamente assinado e datado trata da disponibilidade em aceitar participar da pesquisa e a disponibilizar informações para a construção do trabalho. Na segunda parte as informações pessoais tais como: nome completo e.mail, endereço, função atual entre outras e na última parte questões fechadas e abertas com perguntas subjetivas e de caráter qualitativo.

A análise dos dados questionários recebidos foi realizada a partir do estabelecimento de categorias que emergiram dos dados coletados e dos objetivos definidos para o estudo, na perspectiva das ideias estabelecidas por Bardin (1977) para a análise de conteúdo. Assim, foram construídas as categorias representações, articulação teoria-prática, mudanças significativas, contribuições para aprimoramento da ação formadora e currículo.

No segundo momento optou pela realização da estratégia de Entrevista em Grupo, consiste de uma técnica de entrevista direcionada a um grupo organizado a partir de certas características identitárias, visando obter informações qualitativas. Segundo as reflexões de Minayo (2010, p. 107) para quem a Entrevista “é uma conversa, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa.”

A pesquisa que utiliza a entrevista tem por objetivo coletar informações sobre determinado tema científico, cuja metodologia está focada na elaboração de perguntas e obter respostas. Na entrevista cada fala é determinada por um contexto social, temporal, cultural. A fala de um indivíduo é representação de um grupo e esta é um símbolo e é reveladora de outros símbolos.

O contato pessoal com os egressos para a realização da Entrevista foi significativo, pois nessa reunião foi possível estabelecer além do contato aproximado com os egressos, as suas memórias, lembranças e, de certa forma, sentiram-se lembrados pela instituição, num momento de reencontro com colegas que não viam há anos. A opção pela realização da Entrevista em Grupo em Marabá diz respeito ao

quantitativo de egressos localizados e com questionários respondidos naquele município.

Depois da definição da data da realização da Entrevista em Grupo, foi novamente feito o contato com todos os 18 professores, onde, na ocasião apareceram 05 egressos. Mesmo que não fosse obtido um número relativamente significativo, considera-se que o material obtido no grupo foi de extrema relevância e este se constituiu de uma fonte importante, com dados e informações significativas para o constructo a respeito do estudo e a respeito da atuação dos professores formados.

O percurso para se chegar até os alunos egressos foi de grande desafio, a pesquisa com os egressos se torna complexa diante sobretudo, da diversidade de municípios que compunha o consórcio e suas distâncias em relação ao Polo e capital.

Inicialmente, contou-se com a ajuda de professores do curso que moravam as proximidades dos municípios envolvidos no polo, obteve-se inicialmente o preenchimento de apenas 20 questionários. Considerando as distâncias entre os dezesseis municípios optou-se pela busca ativa, indo nas casas dos professores, num contato que possibilitou outras informações dos outros professores.

Partiu-se então para o campo propriamente dito, a estrada e, algumas vezes os rios que também são presentes na geografia paraense. A definição dos municípios deu-se em razão da consideração do município mais distante da capital até o município que tivesse maior número de professores egressos. Deu-se então a pesquisa, concluída a sua primeira etapa de aplicação do questionário totalizando 70 questionários preenchidos e devolvidos.

A análise dos dados levou em conta o estabelecimento de categorias que foram definidas a partir da qualidade dos dados produzidos, e não constituíram “camisa de força”, foram redefinidas a partir das decisões dos pesquisadores e em função dos objetivos do estudo, considerou-se, para tanto, as ideias estabelecidas por Minayo, ocasião em que a autora (2010, p. 24) refere:

A pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos, e linguagem, esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Portanto, o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam.

Os dados foram sistematizados à medida que foram disponibilizados pelos diferentes instrumentos de produção. Assim, como ensinam Ludke e André (1986), o trabalho de sistematização não deverá ficar para o final, ao contrário, será processado no decorrer do estudo. São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa assim definidas por Ludke e André, chamada, às vezes, também de naturalística:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A localização dos egressos do curso de Letras teve início em meados de 2014 e, para melhor localização destes foram assumidas algumas estratégias tais como a criação de um questionário numa plataforma *online* na homepage da UEPA. A estratégia não foi bem sucedida avaliou-se, então, que a localização poderia ser feita a partir das URE's (Unidades Regionais de Ensino) e a partir de informações obtidas do programa SEDUC/Escola para localização das escolas que os egressos atuavam.

Outra estratégia de obter informações dos docentes na rede foi o contato com a Coordenação do Censo Escolar do Estado, a fim de ter acesso à relação dos professores cadastrados no Censo Escolar 2014 e 2015 para cruzar com as informações obtidas no levantamento. A relação traz informações como: nome do docente, município, escola, graduação e escolaridade e lotação. A partir daí, foi possível identificar algumas situações problemáticas na busca por esses egressos. Percebeu-se que apenas 42 nomes continham na relação, os demais não apareciam na listagem emitida do censo escolar, isso se tornou motivo de preocupação de qual estratégia adotar para não deixar ninguém de fora da pesquisa.

Buscou-se novos contatos com as USE – Unidades Setoriais de Ensino (e URE, através de e-mail e telefonemas, para comunicação com os professores-egressos. Fomos informados que a lotação do Censo poderia indicar problema, visto

que já estávamos no final do ano e caberia mapear novamente com a lotação de 2015. Outra forma, de saber onde estes docentes estavam seria o endereço e telefone deixado na universidade. Alguns professores-egressos foram encontrados por meio de trabalho personalizado e contato com pessoas conhecidas, as quais se dispuseram a ajudar na busca e divulgar o link de acesso ao questionário *on-line*. Outra forma utilizada é a estratégia de busca ativa com visitas realizadas às escolas pessoalmente, visto que a escola estava indicada na lotação docente da listagem do censo escolar.

De posse do endereço, obtidos através do questionário de matrícula disponibilizado pelo sistema de controle acadêmico da UEPA, a busca ativa dos endereços resultou de grande aproveitamento, pois foi a partir desta que “em rede” conseguiu-se localizar em cada município os egressos, facilitando, portanto a pesquisa. Como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 7

Questionários respondidos, não encontrados e falecidos por município.

	Município	Respondidos	Não encontrados	Falecidos	Total por município
01	Parauapebas	10	05	01	16
02	Santa Maria das Barreiras	02	04		06
03	Marabá	18	04		22
04	Pau d Arco	01	03		04
05	Bom Jesus d Tocantins	-	02		02
06	Conceição do Araguaia	05	05		10
07	Xinguara	05	-		05
08	Itupiranga	06	03	01	10
09	Curionópolis	10	03		13
10	Rio Maria	04	-		04
11	Redenção	01	01		02
12	Santana do Araguaia	01	-		01
13	São Félix do Piauí	01	-		01
14	Nova Ipixuna	03	-		03
15	Floresta do Araguaia	01	-		01
16	São Felix do Xingu	02	-		02
Total		70	30	02	102

Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Na fase seguinte após a sistematização e análise dos dados obtidos nos questionários, foi desencadeada uma nova busca de dados junto aos professores que, em razão de suas respostas ao questionário, foram considerados sujeitos em potencial do referido estudo, dando prosseguimento optou-se pela Entrevista em Grupo, como local de discussão onde foram definidas perguntas previamente elaboradas no intuito de encaminhamento para as falas dos egressos.

Neste cenário, ficou demonstrado com a pesquisa os grandes esforços empreendidos pelas instituições envolvidas no Consórcio, principalmente a UEPA, pois esta atendeu um grande número de professores em todo o Estado, inclusive no Polo de Conceição do Araguaia que na época, foi considerado pioneiro na região Sul do Pará e o primeiro polo de interiorização desta Universidade. É importante destacar que para muitos professores a modalidade de oferta de licenciatura (em módulos, durante o período das férias escolares) consistiam em uma oportunidade real de adquirir a formação em nível superior.

No polo Conceição do Araguaia foram concluintes 97,1%. No curso de Letras iniciaram 107 alunos ingressantes, destes concluíram 102, 95,32%. Nesse sentido é possível afirmar que houve uma excelente atuação da UEPA, da Secretaria de Estado de Educação e empenho e esforços dos Professores-alunos. Tais dados revelam sobre a importância e a necessidade da formação em serviço pois como o foco da formação está diretamente relacionado ao seu trabalho a evasão tende a ser baixa.

Quadro 8

Curso de Letras - Polo Conceição do Araguaia

Curso	Ingressantes	Concluintes	Análises
Letras	107	102	70
Ciências Naturais	54	53	-

Fonte: Relatório CCSE/UEPA/2007

Como definição da categoria Egresso, procurou-se discutir a noção deste na perspectiva de Coelho (2008) onde destacou que é “aquele que saiu de uma determinada instituição de ensino após a conclusão dos estudos amparado pela certificação ou diploma legal”. Egresso não é, portanto aquele que abandonou a

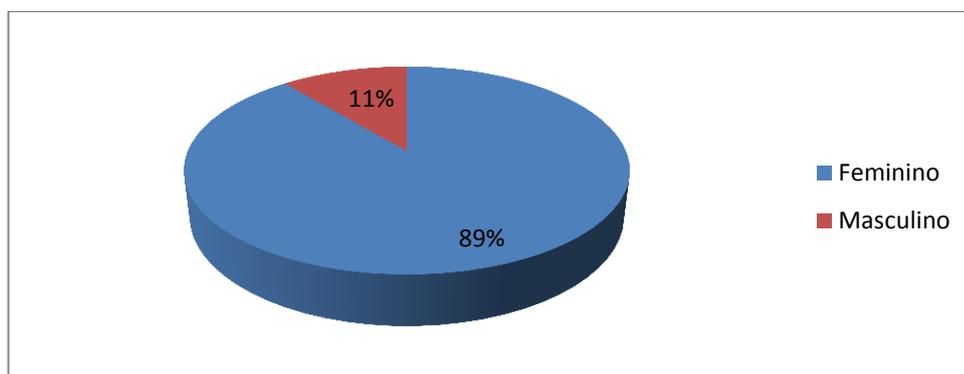
instituição ou dela foi expulso. O egresso na visão da autora é “aquele que saiu da referida instituição, após a aprovação em exames e conclusão de uma carga horária curricular específica” (Coelho, 2008, p. 38).

É com este conceito que as respostas foram analisadas dos professores-egressos pesquisados, na intenção de revelar as impressões e opiniões destes, buscou-se traçar um perfil com a finalidade de apresentar alguns dados relevantes no que diz respeito a formação e avaliação do curso, como objeto de estudo.

Reconhecer a importância do perfil dos egressos para a pesquisa diz respeito ao interesse sobre algumas questões pontuais relacionadas à formação e como estas contribuíram para a construção dos saberes, representações e impressões que estes revelam ao longo do trabalho. Os dados referem-se aos egressos do Polo de Conceição do Araguaia, e como pesquisados, os alunos do curso de Letras, destes 70 que responderam ao questionário, equivale a 68,62 % do total de alunos do Curso.

No perfil traçado dos professores-alunos do curso de Letras, pode-se afirmar a predominância do sexo feminino em 89% e 11% para o grupo masculino. Os dados descritos na sequência foram organizados por gênero e tais informações foram retiradas do cadastro de matrícula disponibilizado pelo relatório do CCSE e dos questionários aplicados presencialmente. A seguir apresentamos as informações de estado civil, formação e rede de ensino que estudaram.

Gráfico 1
Quanto ao Gênero

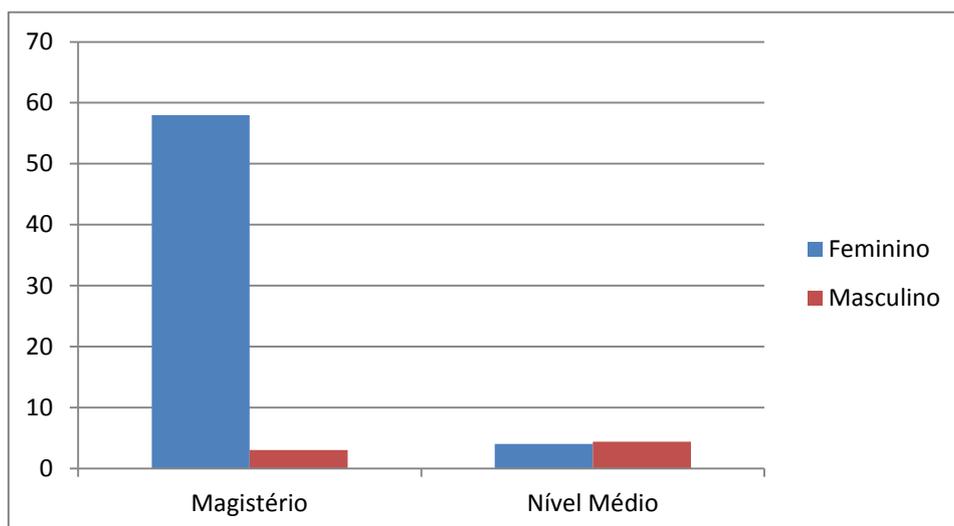


Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Nos dados pesquisados pode-se verificar a predominância das mulheres no curso de licenciatura, demonstram o que as pesquisas já explicitam de que a docência vem sendo ocupada principalmente pelas mulheres. Outro fator importante diz respeito ao estado civil onde, constatou-se a predominância de egressos casados, apenas 03 estão solteiras. Importa destacar a duplicidade da jornada de trabalho e a rotina cansativa enfrentada pelas professoras durante a formação.

O gráfico a seguir destaca o nível de escolaridade do grupo feminino onde se destaca que a grande maioria possuía o Magistério como nível de formação básica antes do ingresso na educação superior. Quanto aos egressos do sexo masculino, apenas 03 haviam feito o Magistério.

Gráfico 2
Formação dos egressos



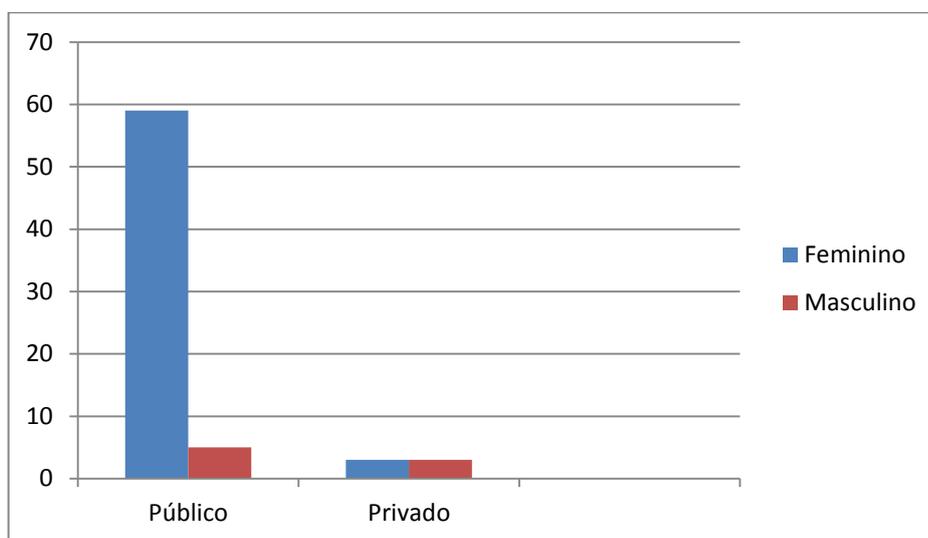
Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

A informação foi abordada a partir de que todos os professores estavam no exercício da docência, verificou-se que 88% se constituiu da população feminina e permaneceu em maioria, sendo que tanto na escolaridade Magistério, com 84%. No Ensino Médio, apenas 5% das mulheres tinham essa formação, sendo que 7,1% da população masculina detinha essa formação. Para o gênero masculino a população se compôs com 4% no Magistério e para 7% o Nível Médio.

A partir destes dados procurou-se levantar os dados referentes a qual rede de ensino estes estudaram, pois no cadastro do aluno disponibilizado pelo Sistema de Controle Acadêmico estava tal registro, onde constatou-se o seguinte:

Gráfico 3

Rede em que estudaram os egressos



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Verificou-se que dos 70 professores-alunos pesquisados, 62 concluíram sua trajetória escolar na rede pública de ensino e somente 08 a realizaram na iniciativa privada. Verificou-se inclusive o público feminino constituiu a maioria, com 84% na rede pública. Quanto ao público masculino que se apresentou em 7% na rede pública e na rede privada ficou com 4%. No cômputo geral apresentamos que 62 professores-alunos eram do sexo feminino e 08 do sexo masculino. Neste sentido, percebe-se a predominância do gênero feminino no curso de Letras, bem como os indícios do exercício docente na SEDUC confirmar esses dados.

Os depoimentos revelados na Entrevista em Grupo estiveram permeados das falas nas quais está presente a inquietação quando na ocasião da formação os professores que estavam cursando a licenciatura estarem em final de carreira, “os velhos não aprendem”. Tal inquietação levou-nos a buscar as informações sobre o ano de nascimento, bem como a idade relacionados aos egressos e que nos esclarecesse a nota de desagravo que constituiu parte desta afirmação, como apresenta-se a seguir:

Tabela 3

Ano de Nascimento dos Egressos

Ano de nascimento	Frequência	Percentual
Até 1950	03	4,28
1951 – 1955	05	7,14

1956 – 1960	26	37,14
1961 – 1965	22	31,42
1966 – 1970	08	11,42
A partir de 1970	06	8,57
Total	70	100%

Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Ao ser estabelecida a frequência com o objetivo de verificar a faixa etária, constatou-se que 48,5% nasceram na década de 1950, com a média de idade 50 de anos quando ingressaram na educação superior. Verificou-se que duas classes aparecem com a maior concentração e esta estabeleceu-se nos anos 1956 a 1965, indicando 48 professores egressos nessa faixa. Esses dados confirmam a distorção idade e escolaridade estipulada regularmente, em que tanto no término do ensino quando no término do nível superior as idades dos egressos poderiam ser consideradas avançadas.

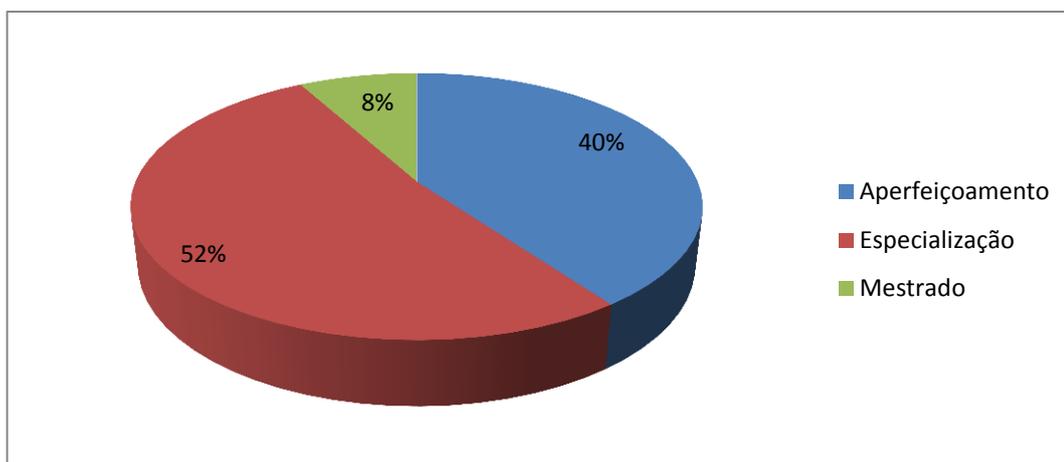
De acordo com as informações do ano de nascimento, verificamos que as idades variavam entre a mínima de 23 anos e de 25 anos ao concluir o Ensino Médio. Assim estabelecemos a idade média em 25 anos, consideravelmente superior ao ideal que é de 18 a 19 anos de idade ao terminar o Ensino Médio, logo pode-se afirmar que parte dos professores concluíram essa escolaridade com cerca de sete anos de distorção idade-série.

Verificou-se que para os professores concluírem o Ensino Médio até ingressarem na Universidade, o tempo médio foi de aproximadamente 20 anos. Compreende-se a partir destas informações que existe um enorme lapso temporal entre a conclusão da educação básica para a superior, indicando que os professores se mantiveram na rede estadual exercendo a docência sem a formação mínima necessária para as suas atividades. Pelos indícios chegaram à Universidade somente por meio do investimento público, via o Consórcio Interuniversitário e imposição da legislação educacional.

Na primeira parte do questionário as perguntas questionavam sobre a participação em cursos de pós-graduação, seus níveis, instituição e período de realização. As perguntas foram as seguintes: “*Você já participou de algum curso de pós-graduação?*” com as opções de resposta sim () não (); Concluiu? sim () não (); Qual nível?, com as indicações de modalidade: Aperfeiçoamento,

Especialização, Mestrado ou Doutorado. Procurou-se saber “Qual instituição? Em que período? O resultado está sendo apresentado no gráfico:

Gráfico 4
Participação em curso de formação continuada



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Esta pergunta foi respondida por todos os 70 participantes. Destes 72% responderam que *Sim* e 28 % responderam que *Não*. Esse cenário nos indica que muitos professores ainda não participaram de uma formação continuada, porém nos declara uma ausência de política de formação continuada no Estado. Cabe o seguinte questionamento: Por que passados mais de dez anos da conclusão do Consórcio, alguns professores declararam não terem participado de nenhum curso de Pós-graduação?

Dos 50 professores-egressos que responderam sobre a participação positiva em cursos de pós-graduação, destaca-se que a Especialização é um curso aparentemente com maior oferta disponível no mercado educacional, pois muitas instituições fazem a oferta, na modalidade presencial ou a distância, e a procura se dá por vários aspectos que vão desde o interesse à continuidade dos estudos, pela oportunidade de garantir um currículo para melhorar a sua profissionalização, ou pode-se inferir que a Especialização é procurada pelos docentes, porque é uma das formações que impactam na sua valorização profissional, principalmente pela questão salarial.

Na rede estadual, pelo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), apontava como progressão vertical e acrescenta-se aos parques recursos do professorado em torno de 15% nos proventos mensais. Nesses aspectos, o

Aperfeiçoamento pode não ser muito procurado pelos professores, porque não impacta diretamente nos proventos, depende da oferta pelas redes de ensino e suas necessidades de formação em serviço. O doutorado não foi apontado nas respostas do questionário.

Pelo resultado, vimos que o curso de Especialização foi o curso de maior presença dos Egressos com 37% de afirmações. Já o Mestrado torna-se um pouco mais complexo, pois a oferta de programas de formação não é uma constante no Estado e na região Norte. Os programas de Mestrado, em especial os de educação, são reduzidos e a concorrência é massiva, não se trata apenas da vontade de continuar a formação docente, outras variáveis contribuem para que esse quantitativo de professores sem essa qualificação seja significativamente negativa. Os quatro professores que estão com essa qualificação obtiveram em Instituições privadas estrangeiras, no caso na Argentina, o que relataram uma grande dificuldade em validar o Certificado no Brasil em virtude de questões relacionadas à burocracia e ao Conselho Nacional de Educação.

Percebe-se que, o Aperfeiçoamento pode não ser muito procurado pelos professores, porque não impacta diretamente nos vencimentos, depende da oferta pelas redes de ensino e suas necessidades de formação em serviço. O doutorado não foi apontado nas respostas do questionário.

Descreve o cenário de que ao longo das últimas décadas, percebe-se, uma grande quantidade de projetos voltados para a formação e qualificação de professores, executados de forma presencial ou à distância, o que vem causando profundas alterações nas políticas públicas direcionadas a temática bem como a própria organização dos Estados e municípios. Tais questões deixam marcas cruciais na formação de professores a partir do que consta nos artigos 61 e 62 da LDB sobre a obrigatoriedade da formação e qualificação dos profissionais da educação.

É importante destacar que nesse levantamento inicial e análise do perfil dos egressos algumas questões são reveladas no que dizem respeito a formação e como esta se deu ao longo da trajetória profissional destes.

SEÇÃO III – IMPACTO DA FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS NA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43)

É fundamental que os professores realizem a formação profissionalmente para que esta contribua para seu trabalho e formação docente a atualização profissional necessária para o trabalho pedagógico que desenvolvem. Frequentar um curso superior e ter condições de atuar ativamente na profissão, sem dúvida deve ser objeto de estudo para os que estudam a formação.

Considerando as reflexões de, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) que asseguram que no caso do profissional da docência, a formação inicial deve se realizar em cursos superiores, e também prescrita na legislação educacional brasileira, cabe, portanto avaliar e ouvir o que os egressos pensam a respeito da formação recebida.

A partir da escuta do que os egressos destacam e fazem uma reflexão acerca da formação recebida e da importância para tal nas suas histórias de vida, constitui-se uma tarefa de grande relevância principalmente por destacarem esta como relevante para suas vidas profissionais, acadêmicas e pessoais. Destaca-se esta formação como a primeira experiência de formação de professores em serviço no Pará, e segundo Cunha (2008, p. 25)

Ouvir os egressos de cursos superiores que já têm uma formação para a docência, mas que na perspectiva dos autores citados estão iniciando com a conclusão de seus cursos superiores o processo de profissionalização constituiu-se para o grupo numa tarefa relevante, pois permitiu captar suas vozes, seus discursos, suas representações sobre a re-significação de sua formação, bem como a construção de novos conhecimentos.

Neste cenário de reflexões, debates e pesquisas sobre a formação de professores há uma considerável produção que tem trazido diferentes olhares e abordagens. Os estudos reclamam novas reflexões sobre um processo de formação capaz de subsidiar e viabilizar a tarefa do futuro professor frente aos desafios postos para este profissional.

3.1 O discurso dos egressos sobre a organização do Curso de Letras

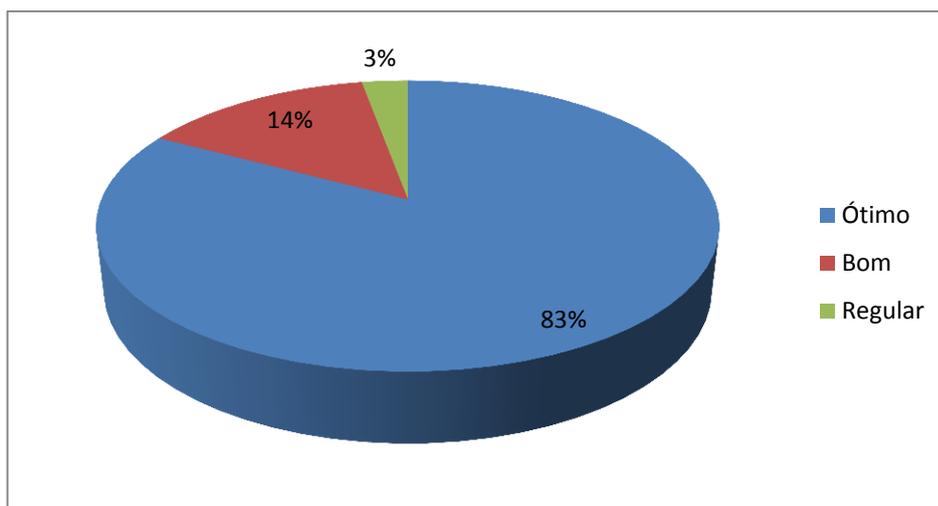
Considerando o processo de formação docente um dos destaques dados por Tardif (2013) trata sobre o repensar de todo o processo que trata sobre a profissionalização docente que “ultrapassa o espaço acadêmico e das políticas do estado inscritas num campo de poder e controle”. Um dos destaques a que se referem na pesquisa diz respeito a fala da Professora Marinalva onde descreve sobre as experiências obtidas em cursos de formação de professores, e na sequência a visão sobre o impacto desta para o desempenho dos alunos:

Você está na sala de aula, mas as coisas estão evoluindo cada dia que passa, elas evoluem. Mudam, há sempre uma mutação em todos os setores existe a mutação. Quando a gente fica sem fazer um curso, a gente fica parada no tempo. (...)No curso de Letras, é importante alfabetizar, pois é o que fazemos de 1ª a 4ª série é alfabetizar. Na realidade a alfabetização ela vai até a 5ª série, 6ª série não é só nos anos iniciais que ela ocorre. Trabalhei com muitos alunos de 4ª série que não sabiam ler e escrever e eu tive que alfabetizar (...) Em todas as “reciclagens” que apareciam na escola eu fazia todas, não perdia nenhuma. O curso quando chegou até a mim foi uma melhora para mim tanto quanto pessoa e como profissional.

O questionário da pesquisa apresentou aos egressos questões para que eles assinalassem um conceito (ótimo, bom, regular, insatisfatório) sobre o corpo docente, o nível do conteúdo ofertado, a qualidade do material didático, ao processo avaliativo, a metodologia e a orientação do trabalho de conclusão de curso. Os gráficos que se seguem mostram o percentual das respostas dos egressos a partir dos conceitos emitidos.

Gráfico 5

Avaliação geral do Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Observa-se conforme os dados que o conceito ótimo ocupou lugar de destaque nas respostas dos egressos, outro fator que foi muito bem avaliado refere-se sobre a ampliação do conhecimento sobre a educação, a escola e a sala de aula, temas que mesmo fazendo parte do cotidiano destes tornaram-se mais presentes e atuais proporcionando maior segurança para enfrentar os desafios da realidade escolar.

Na entrevista em grupo, sem dúvida foi um momento em que se evidenciou grandes detalhes da formação, os relatos das professoras foram importantíssimos para ser destacado a importância que o curso teve em suas vidas. É importante destacar que no período da seleção para o curso, alguns professores encontravam-se em funções distintas na escola, mas num movimento feito pelo SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará, oportunizou o ingresso no curso.

Quando surgiu a oportunidade de fazer o curso eu não estava trabalhando, eu tinha voltado para a escola havia 17 dias, fui com a diretora atual e ela me respondeu que eu não podia fazer o curso pois não estava em sala de aula. Então me dirigi até a Semed e lá estava o secretário Sr. Wilmar que me autorizou a fazer o curso, mesmo eu estando na Secretaria. (..) Quando eu terminei o curso eu voltei para a secretaria da escola, não fui liberada para ir para sala de aula. (Claudete)

Por motivo de doença estava afastada da sala de aula há 8 meses e quando o curso terminou até tentei dar entrada com os documentos pedindo o reingresso na sala de aula, o que não foi atendido. Minha portaria de aposentadoria foi a mais rápida a ser expedida. Durante o curso não dei aula, nem depois que terminou, somente com aulas particulares em casa (Oscarina)

Apenas uma professora que não estava em sala de aula quando retornou do Curso, com o diploma na mão foi exercer a função e, numa modalidade bem atípica chamada SOME - Sistema Modular de Ensino. A professora trabalhou com o ensino médio em módulos de Língua portuguesa e Inglês nos mais diferentes municípios da região e em escolas das mais diversas estruturas físicas. As outras professoras estão aposentadas ou em fase de aposentadoria.

Não raramente, ouvem-se queixas por parte dos órgãos que organizam cursos que declaram que “professor faz cursos e mais cursos e não altera a sua prática”. Em contrapartida, o professor opinando do lugar de participante também avalia negativamente o curso por não encontrar no evento uma base suficientemente clara e coerente para um fazer pedagógico diferente.

Tão logo termina o curso, o professor sente-se desamparado, não tendo com quem discutir aspectos apresentados e desenvolvidos no evento. Tal situação longe de ser um escudo para se achar um culpado por esta ou aquela prática pedagógica, pede, no mínimo, reflexão sobre uma questão que é bem mais ampla, a formação em serviço.

Entende-se que não basta achar um culpado para o curso ou para o projeto de formação continuada que não apresentou os resultados práticos esperados, mas perceber a necessidade de uma discussão maior, que vai envolver múltiplos aspectos da prática docente.

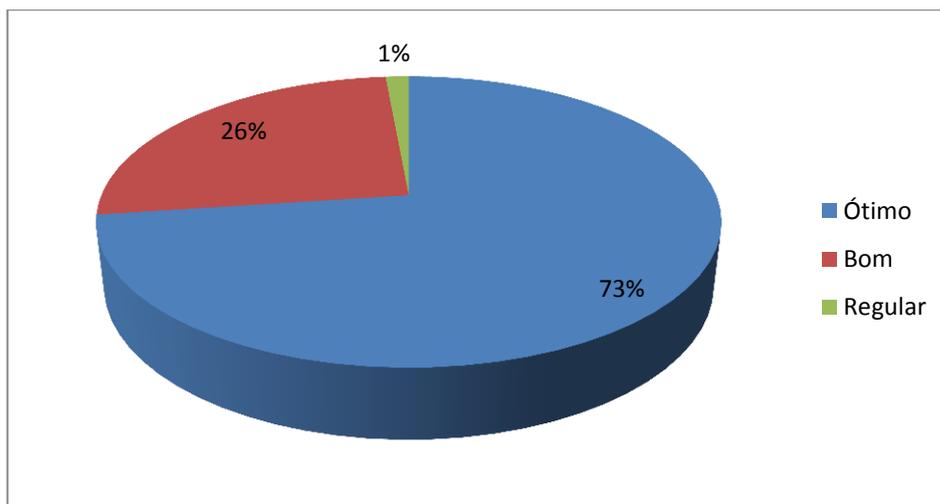
Na fala de outra professora percebe-se a noção de que o movimento faz parte do cotidiano escolar, da vida como um todo. Quando a mesma se refere a mutação, explica a esse respeito. Outro ponto de destaque diz respeito ao curso de Letras é a necessidade de alfabetizar. Os atos índices deficitários relacionados a alfabetização em nosso país são alarmantes, e a essa tarefa cabe não só aos anos iniciais mas ao longo de toda vida estudantil.

Quando o professor melhora, a nossa clientela tende a melhorar também, embora muitos gestores digam “pra que um professor com Mestrado na sala de aula de alfabetização e 1ª a 4ª série?” isso é uma tremenda ignorância, pois a base pra uma educação de qualidade está ali nas crianças menores que a gente alfabetiza (Antonia)

Atuei no ensino médio e logo no inicio fiquei meio perdida, até que me situei realmente o que era pra fazer, fui colocando toda aquela aprendizagem em prática: as formas de avaliações, as atividades, o

tipo de trabalhar e fui professora de inglês (...)Mas foi pra mim foi uma dádiva de Deus, o Curso valeu, me elevou na minha história profissional. Tenho habilitação em espanhol, fiz o curso de Pedagogia.

Gráfico 6
Avaliação do corpo docente



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

No que diz respeito ao corpo docente, os professores avaliaram como “ótimo” na sua grande maioria. A metodologia de oferta dos docentes com suas respectivas disciplinas ficavam a cargo da Coordenação geral do curso de Letras da UEPA, e estes saíam de Belém até Conceição do Araguaia, revezando-se nos períodos em que ocorriam as aulas. Em uma das reflexões feitas pelos egressos na Entrevista em Grupo, destaca-se:

Lá nos reuníamos em grupo, em equipe, morávamos 6 pessoas numa casa. A contribuição dos professores foi muito valiosa, eles vinham com todo interesse e todo carinho de passar o melhor pra gente. Tudo isso foi muito valioso sem contar coma a autoestima que foi maravilhosa. (Antonia)

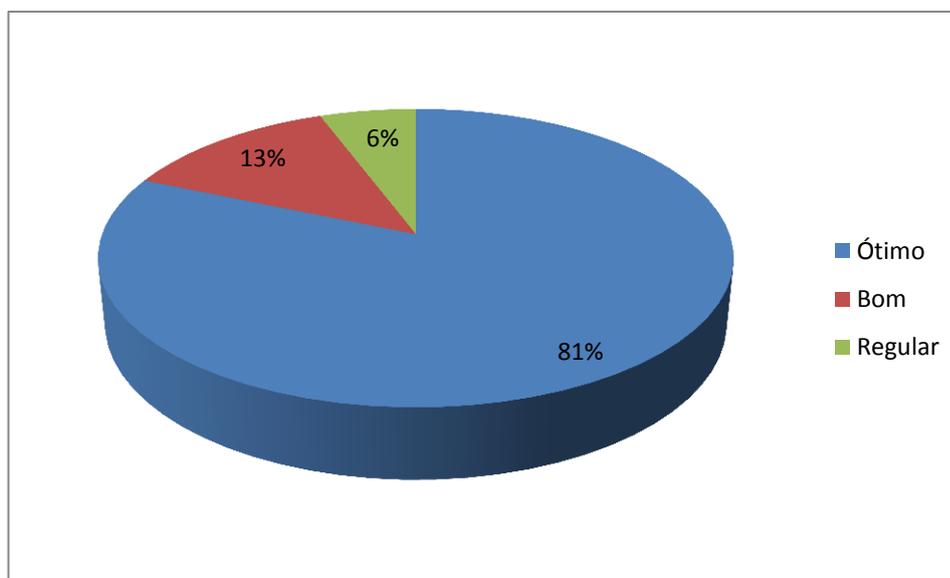
Gostaria de relembrar a Professora Vast e Prof. Paulo Mesquita que muito nos incentivaram e foram nossos grandes companheiros no curso. Com eles aprendemos muito, suas contribuições foram grandes, eram muito comprometidos com o curso, coma turma, nos davam total atenção, são inesquecíveis (Socorro)

É inegável a importância que um bom professor faz na vida de seus alunos. Tais reflexões acima confirmam que o compromisso profissional reflete diretamente a turmas e deixa suas marcas. Além do que a motivação tão necessária para o bom

desempenho profissional foi fundamental para que naquele momento do Curso, a autoestima fosse elevada nos alunos e com traços positivos para o bom andamento deste.

Gráfico 7

Nível de conteúdo desenvolvido no Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Quanto o nível do conteúdo apresentado pelo curso, os conceitos variaram entre o “bom” e o “ótimo”, com predominância das respostas para o conceito “ótimo” e as demais pra o conceito bom. O conceito regular obteve apenas 03 respostas. A esse respeito destaca-se que o curso de Letras foi aprovado e criado na Universidade do Estado do Pará em 13 de Agosto de 1999, inicialmente com a com as modalidades Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Licenciatura Plena em Língua Espanhola à época e implantado em 2000.

Observa-se no discurso da proposta curricular a preocupação em atender as necessidades dos alunos a partir da democratização da autonomia curricular do Curso, possibilitando inclusive a participação da comunidade acadêmica na tomada de decisões na composição do currículo e atividades culturais específicas de cada município.

A proposta apresenta ainda algumas características que considera vantajosas para a descentralização do Projeto Pedagógico, tornando o Curso de forma a ter

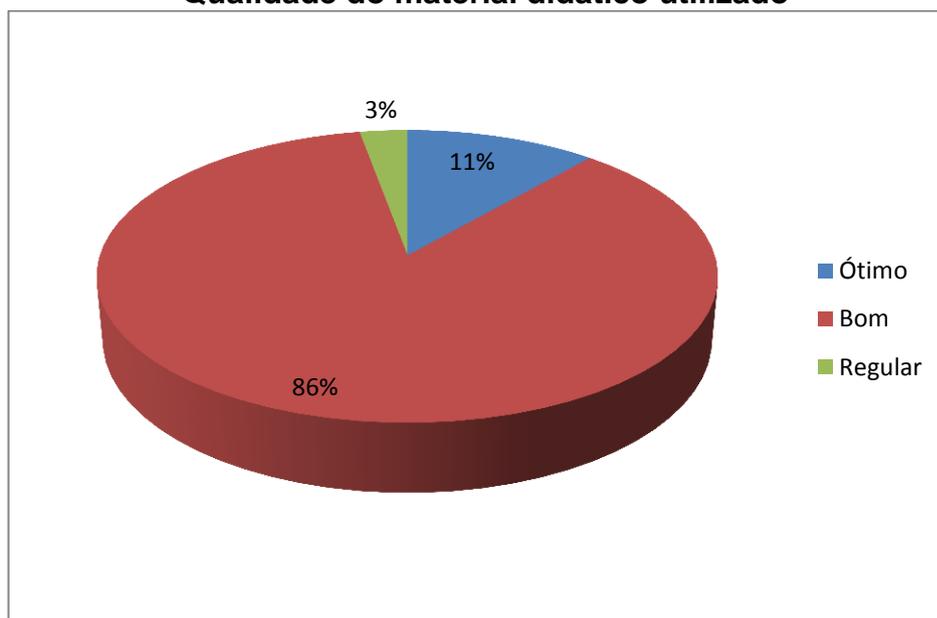
significado para a vida dos alunos, inovação educativa e incorporação dos alunos nas atividades culturais, como descreve (2010):

- o ajustamento dos alunos à comunidade e ao curso, pela consciência que adquirem da importância de preparar-se para servir a sociedade, em função do bem-estar social;
- o estímulo dos professores à motivação profissional;
- as inovações procedidas com base na realidade contextual; e,
- o aprofundamento do sentimento democrático, por meio da responsabilidade cooperada pelas instâncias e pelo coletivo.

Quanto aos conteúdos curriculares e a estruturação do curso, no projeto pedagógico do curso encontra-se os conteúdos que são caracterizados como básicos e que estão relacionados aos estudos linguísticos e literários, e a partir dessa dimensão que se desenvolve as habilidades e competências pretendidas. É mencionado, ainda a diferenciação cultural para o conhecimento das diversas realidades nas quais o aluno se depara, principalmente no exercício da pesquisa, momento de vivência da realidade, conhecimento de mundo e apropriação teórica dos conteúdos.

Há uma composição curricular do curso de Letras considerada básica e outra de conteúdos de características profissionais e estes são executados nas práticas profissionalizantes como estágios, congressos, seminários, projetos e programas de extensão e a própria docência, nestas disciplinas são desenvolvidas de forma integradora para que aos alunos seja oportunizada a dimensão teoria e prática.

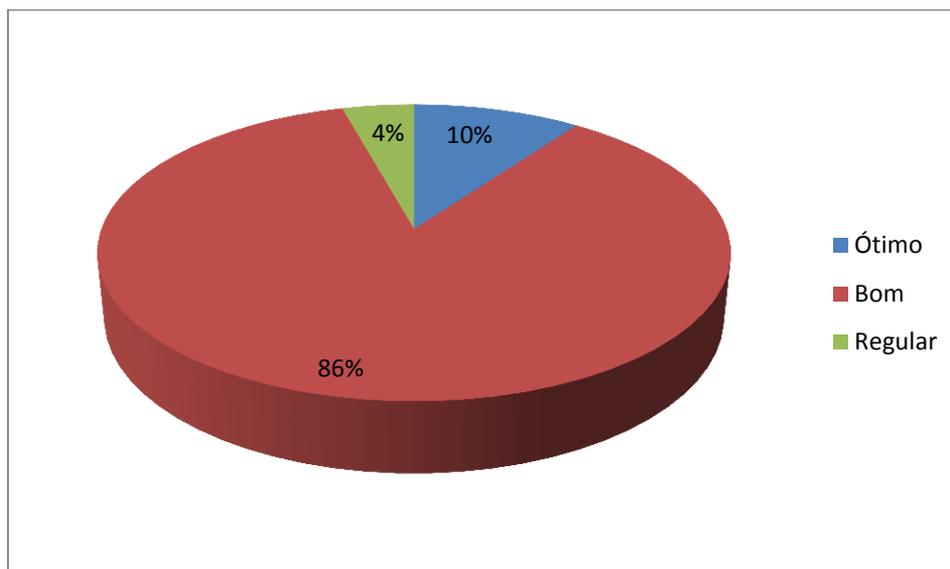
Gráfico 8
Qualidade do material didático utilizado



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Quanto ao material didático, a predominância de respostas considerando “bom” foi quase a totalidade, apenas 2 (dois) alunos classificaram como regular a qualidade. O material didático compreendia apostilas e textos a serem utilizados em sala e que eram distribuídos aos alunos no início de cada disciplina.

Gráfico 9
Processo avaliativo das atividades do Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

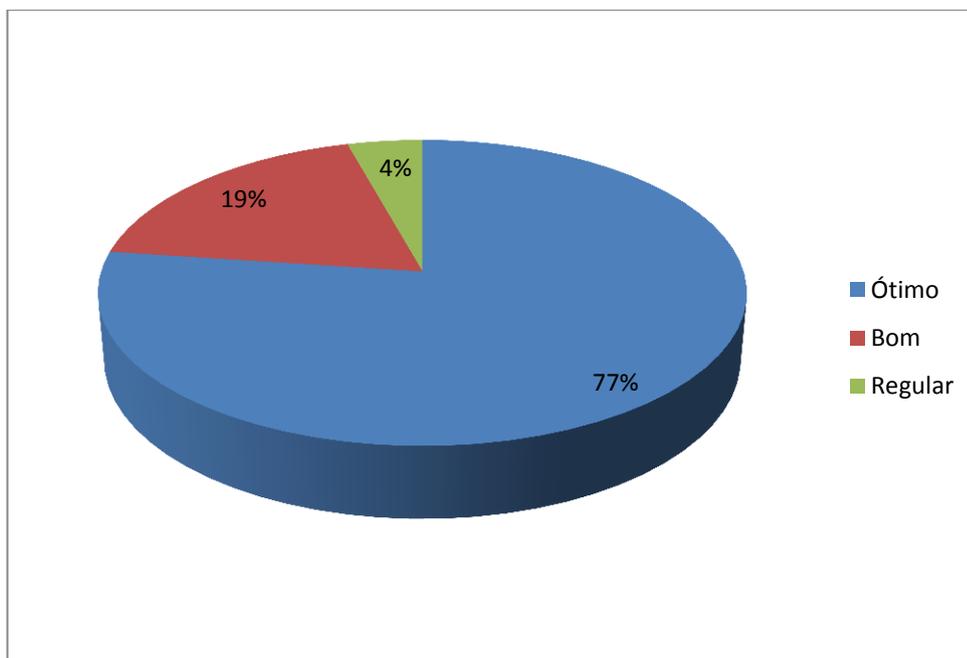
No item que diz respeito ao processo avaliativo das atividades relacionados as disciplinas, estágios ocorridos e o orientação para o TCC - trabalho de conclusão de curso, obteve-se a predominância do “bom”, para 60 (sessenta) alunos, 07 (sete) ótimo e 03 regular conforme destaca-se;

O curso abre o horizonte para aprendermos mais e às vezes não vamos buscar mais porque estamos cansados daquela turma. O curso veio melhorar a minha didática, o curso foi corrido, mas muito valioso (..) O que foi de bom em ir pra lá é que **fomos para estudar** (grifo nosso) Não estávamos preocupados de vir pra casa, ir pra sala de aula e depois ser aluno, ir pra aula de novo. (Antonia)

ainda assim o curso veio e foram os melhores 4 anos da minha vida eu dava graças a Deus quando íamos pra Conceição depois das aulas saíamos e sentávamos no barzinho, conversava com os professores, uma troca de experiências e pra mim foi uma terapia (..)em todos os sentidos minha didática melhorou, minha metodologia, avaliação e desenvoltura em sala de aula (Oscarina)

Me arrependo apenas de não ter aproveitado, mas pois o tempo foi muito curto, cada um de nós tinha a preocupação de apresentar o trabalho melhor que a outra uma espécie de competição (Socorro)

Gráfico 10
Metodologia desenvolvida no Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

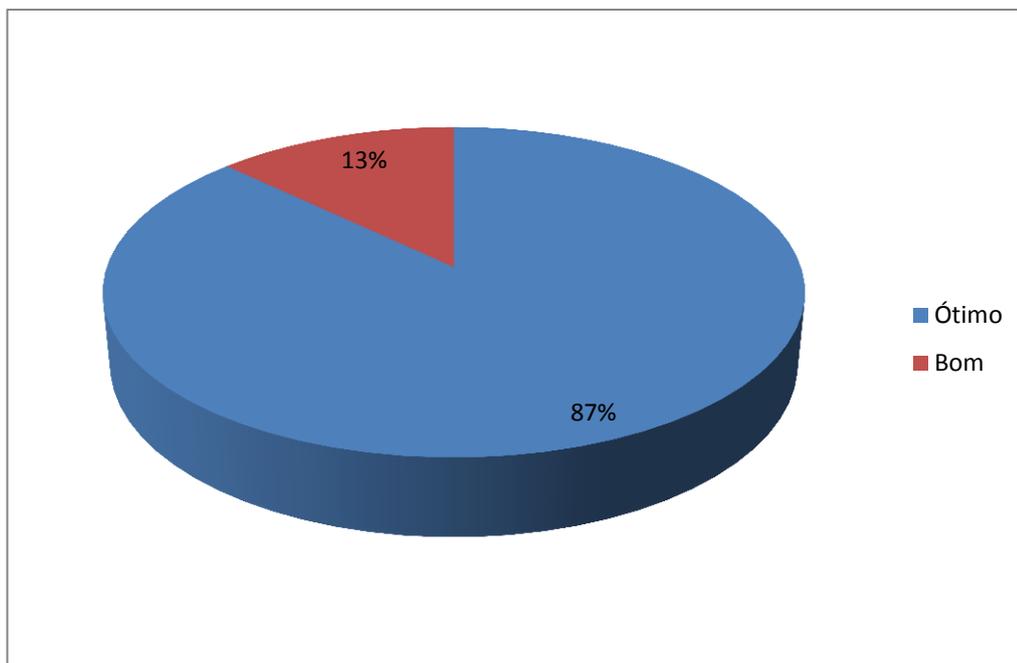
As falas das professoras levam a reflexão da satisfação destas com o curso, indicando que tanto a metodologia e a avaliação feita com estes foram boas durante o curso, e que refletiram diretamente em suas práticas educacionais e também no campo pessoal. Os egressos demonstraram preocupação com o que Tardif (2012) classifica como saberes pedagógicos, saberes estes fundamentais para o exercício da docência concordando com Cunha (2008, p. 473) afirma que:

o que os docentes apontam como desafio quase nunca está atrelado ao domínio do conhecimento específico. Suas questões passam por indagações do tipo: como fazer para motivar os alunos? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimentos? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos?

É notório a importância de que mais investimentos sejam feitos no sentido de expandir os cursos de licenciatura principalmente no interior do Estado, pois estes propiciam a construção dos saberes, metodologias, técnicas avaliativas que atuam de maneira a ajudar os professores no exercício das suas funções. Porém, como

assinala Cunha (2008, p. 474) esses saberes “são os que alcançam menos prestígio no campo acadêmico, em termos de carreira e visibilidade intelectual.”

Gráfico 11
Orientação recebida durante o TCC



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Nas questões analisadas, houve um item que chamou a atenção e diz respeito a orientação recebida durante a realização do TCC. A grande maioria das respostas com um total de 61 (sessenta e um) alunos avaliaram como ótimo as orientações e os outros 9 (nove) alunos avaliaram como boa. O que se percebe o grande empenho dos docentes em acompanhar o trabalho da turma e executar uma tarefa que fosse fundamental para a conclusão do curso como afirmou Oscarina na Entrevista:

O TCC foi desenvolvido dentro da Literatura infantil, pegamos um autor aqui de Marabá e a professora ficou querendo que trabalhássemos com os clássicos, mas trabalhamos com Ademir Brás um autor que trabalha os aspectos regionais de forma coloquial. Um autor regional riquíssimo (.) nosso trabalho obteve a nota mais alta. Aprendemos muito com as orientações recebidas.

Quanto ao trabalho de conclusão de curso inúmeras instruções são dadas no sentido de esclarecer como proceder para a escrita e direcionamento do mesmo

bem como a quantidade destinada de professores para cada grupo de alunos, a carga horária e a modalidade destinada para essa atividade. Ficam destinadas, inclusive os temas a serem trabalhados pelos alunos na construção do TCC, segundo o Projeto Pedagógico do curso:

O tema deve estar inserido nas seguintes linhas de pesquisa:

Língua e Literatura Vernácula;
Contribuições da Linguística à construção do conhecimento na área da linguagem;
Formação do leitor;
Produção textual;
Editoração;
Expressões Literárias Regionais;
Leituras Semiológicas;
Memória e Produção Cultural.

Observa-se pelo delineamento feito para os temas de TCC a serem construídos pelos alunos a ausência de algum que viesse a tratar sobre a formação de professores, o que caracteriza uma desvalorização dessa temática a ser discutida no curso de Letras.

Os trabalhos podem ainda ser feitos individualmente ou em trio, e com a definição do tema que vier a desenvolver-se, estes devem apresentar uma proposta ao possível professor orientador e o cadastramento junto a coordenação do Curso. O projeto pedagógico ainda esclarece sobre a obrigatoriedade no cumprimento de prazos e frequência durante a execução e desenvolvimento do trabalho e o aluno não receberá o título da licenciatura se não cumprir os prazos do calendário acadêmico e alcançar as notas mínimas exigidas nas disciplinas.

O tópico relacionado ao TCC, seguiu-se a estruturação das ementas de cada uma das disciplinas descritas na matriz curricular, como carga horária e bibliografia básica de cada uma delas. Em seguida há o encaminhamento da discussão com relação a avaliação e o entendimento dessa concepção a partir de uma visão de um processo de construção de significados.

As respostas que se referem a esse bloco de perguntas feitas no questionário possibilitou a compreensão da importância do Curso para a vida profissional e também pessoal dos egressos. Observa-se também a pouquíssima incidência de respostas com “regular” e nenhuma com “insatisfatório”. A predominância recaiu sobre as alternativas “ótimo” e “bom” o que avalia-se de forma positiva a oferta do curso de Letras. As alternativas assinaladas representam uma resposta positiva dos

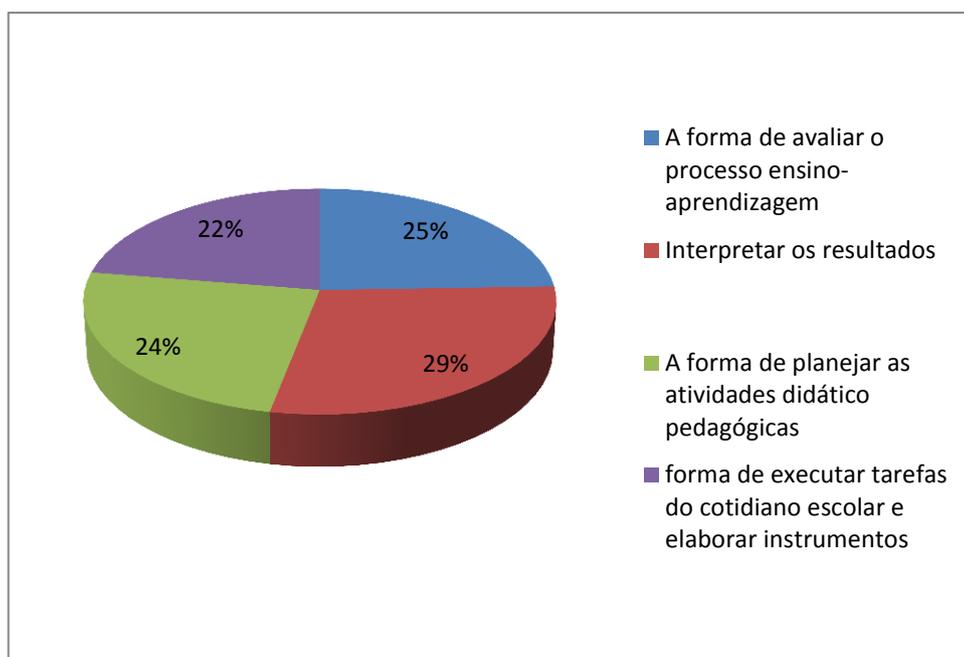
concluintes e vêm reforçar a avaliação de que os cursos propiciaram um desenvolvimento de habilidades necessárias ao fazer docente.

3.2 As mudanças ocorridas na prática pedagógica dos egressos.

Essa subseção intenciona revelar as principais mudanças ocorridas na prática pedagógica dos egressos em consequência do curso. O item de questões propostas apontou um bloco de questões relacionadas a essa temática, onde obteve-se com maior frequência de resposta os seguintes itens:

Gráfico 12

Mudanças ocorridas na prática pedagógica



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Com relação à frequência de tais respostas obtidas pelos egressos, elaborou-se na Entrevista em grupo uma questão relacionada a avaliação e de que forma esta ocupa lugar de destaque quanto a tomada de decisões por parte do professor e como andava suas reflexões em relação a importância que ela assume no processo educacional;

O que mais me mudou no curso foi a maneira de avaliar os meus alunos. Pois a visão que tínhamos é que a avaliação era pra reprovar nosso alunos: sabe ou não sabe. E a partir do momento que eu

comecei a estudar e comecei a abrir a mente pra um leque de visões e conhecimentos de mundo ai eu fui avaliar meu aluno com o objetivo de melhorar a minha prática de ensino. **Aonde está o erro?** Porque que ele não aprendeu? Porque não foi bem sucedido? Comecei a ver pelo outro lado... uma das coisas que me marcou muito foi conhecer o nosso aluno, principalmente aqueles que são crianças: de onde que vem? Como eles são? Qual é a convivência que ele tem? Como é o relacionamento familiar? Isso tudo foi algo que abriu a minha visão pra minha sala de aula. **Por que meu aluno não aprende?** (Antonia)

De acordo com o exposto na fala da professora percebe-se a importância da mudança com relação ao ponto de vista em relação ao caráter avaliativo, antes pensada como caráter punitivo. Percebe-se portanto, a necessidade de disciplinas que trabalhem essas questões didáticas pois permite que o professor reflita sobre sua prática e mude sua postura no sentido de conhecer a realidade do aluno e considerar todos os aspectos que estão envolvidos no processo avaliativo, de acordo com a função que esta exerce de ser:

Função informativa, isto é, fornece informações para que professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso” (LÜDKE, 2001, p. 29).

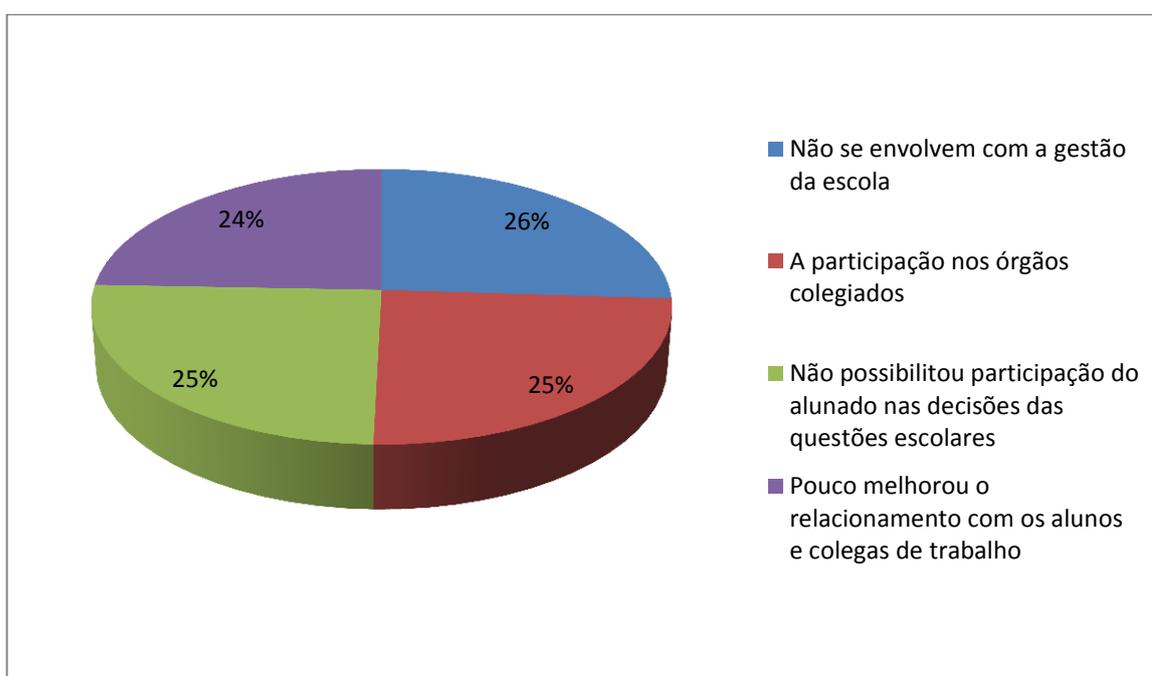
Há, inclusive, nas falas feitas na Entrevista em grupo, a preocupação com o planejamento como sendo uma atividade importante para o êxito da aprendizagem. O que se pode perceber que havia pouca preocupação com essa prática pedagógica antes dos egressos fazerem o curso. Contudo, ao longo deste assumem que a forma de planejar e a maneira que executam as práticas pedagógicas cotidianas ganham importância e assumem papel central, como se torna presente na seguinte reflexão:

Antes do curso eu tinha uma dificuldade enorme de planejar (...)Eu pegava o livro e escrevia. Fui dando aula e foi assim que eu aprendi. Não aprendi a planejar como elas queriam porque eu era rebelde, achava que aquilo não era bom e que não precisava planejar. Só lia e explicava. Eu tive essa dificuldade muito grande de planejar e isso foi indo e fui levando a vida desse jeito (...)Depois que fiz o curso de Letras e tivemos as aulas de Didática que fui começar a rabiscar os planos .peguei uma direção de escola e fui “beber do meu próprio veneno” e vi que eu estava completamente errada e que eu tinha que me acostumar a planejar. Então curso me deu essa direção porque lá

aprendemos realmente a planejar. Eu aprendi a planejar e isso foi excelente pra mim. (Marinalva)

Contrariamente ao bloco de questões anteriores, no bloco seguinte pediu-se que fossem assinaladas as 04 (quatro) maiores situações que consideram como responsáveis por mudanças pouco significativas para a prática pedagógica, onde foram frequentes as seguintes respostas:

Gráfico 13
Mudanças pouco significativas para a prática



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

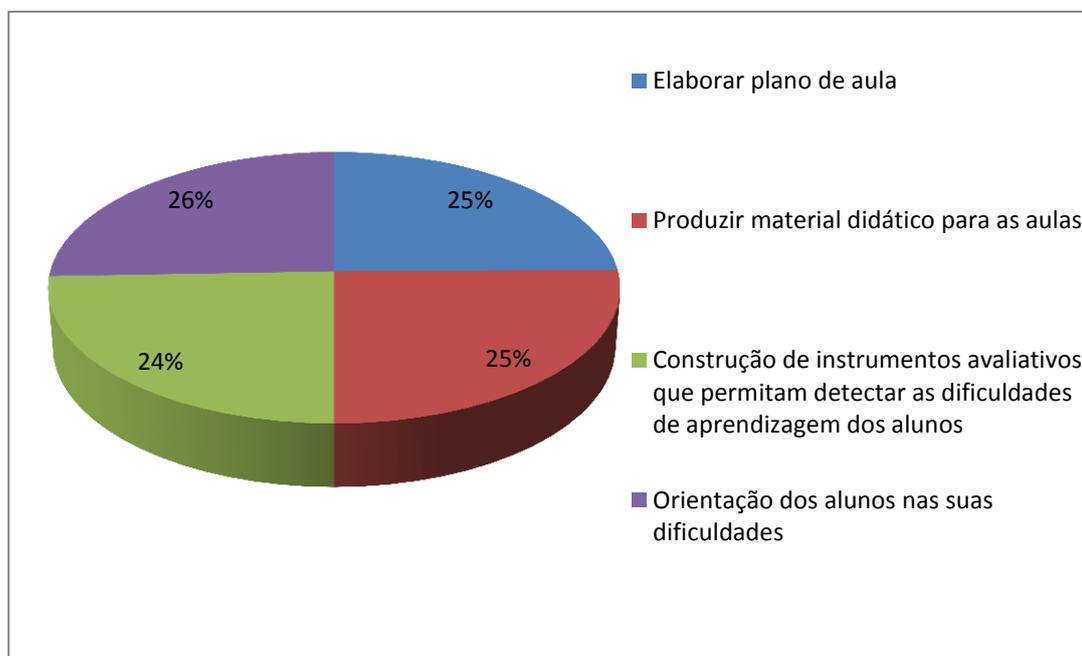
Analisar as respostas dos egressos constitui um repensar, pois um dos dados que causa um debate relacionado sobre a importância da participação em atividades que estão relacionadas a gestão da escola e, sobretudo a inserção nos sindicatos como forma de luta para a melhoria da categoria mereceu destaque no grupo. O que fica a impressão é que os egressos podem estar apontando que, de repente isso foi uma lacuna deixada pelo curso no que diz respeito à participação direta como fundamental para o trabalho pedagógico e docente.

O último bloco do questionário relacionado à temática que fundamenta este capítulo apresentou 8 (oito) habilidades pedagógicas, dentre as quais seriam

escolhidas 4 (quatro) consideradas as mais significativas para a prática pedagógica. Os egressos responderam da seguinte forma como expresso no gráfico 14:

Gráfico 14

Habilidades significativas para a prática pedagógica



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Fica evidenciado nas respostas dos egressos que, há uma preocupação com a elaboração de planos de aula e a produção de matérias didáticos que fossem condizentes com a realidade do aluno, concordam, portanto com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) de que a relação dos docentes com os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”.

Eu já tive um aluno que não fazia nada em sala de aula, pois o pai era pescador ele ia pra escola por ir. Perguntei a ele o que queria ser e ele disse que queria ser pescador, pois o pai sustentava a casa pescando , vendendo o peixe na rua. Mas na sala de aula ele não queria nada passeia usar aquilo que ele gosta pra atrair a atenção dele pra escola. E eu comecei a conversar sobre os tipos de peixe, se ele conhecia todos os tipos, se na época da piracema pescavam, comecei a questionar o lado social dele pra atrair a atenção dele pra escola (Antonia)

No aspecto que diz respeito à construção dos instrumentos avaliativos deve-se portanto levar em conta a realidade vivenciada que o aluno apresenta como bem retratou a fala da professora acima. É possível que o curso de Letras tenha propiciado uma nova visão acerca da realidade que acerca, da realidade dos alunos e de outros fatores que influenciam diretamente no chão da escola para que o processo de aprendizagem ocorra com qualidade.

Como revela Tardif (2014, p. 79) “o fato de levar em consideração seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.” Uma das características do conhecimento profissional diz respeito à prática e esta apoiada em uma formação técnica profissional buscada nas Universidades e que lhe garantirá a formalização e a um determinado território profissional, como destaca Cunha (2008, p. 83)

Esses conhecimentos profissionais são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, o que enseja que somente os profissionais detentores de tais conhecimentos possuem a competência e o direito de usá-los. Isso significa que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares, o que exige autonomia e discernimento por parte deles, bem como um domínio teórico-prático consistente o que é construído pela formação continuada.

Tal reflexão chama a atenção sobre a necessidade de o profissional estar em constante formação para que a partir desta sua atuação se solidifique e, adquira cada vez mais o domínio da habilidade fundamental pra exercer a docência no cotidiano.

Tardif (2014, p. 67) ainda retoma a crise pela qual passa o professor e, sobretudo por uma questão de identidade. Segundo este os professores tem passado por uma crise ética, de saberes, de falta de confiança da sociedade em seu trabalho, e também por conta de sua formação, refletindo diretamente no trabalho que esse desempenha na escola.

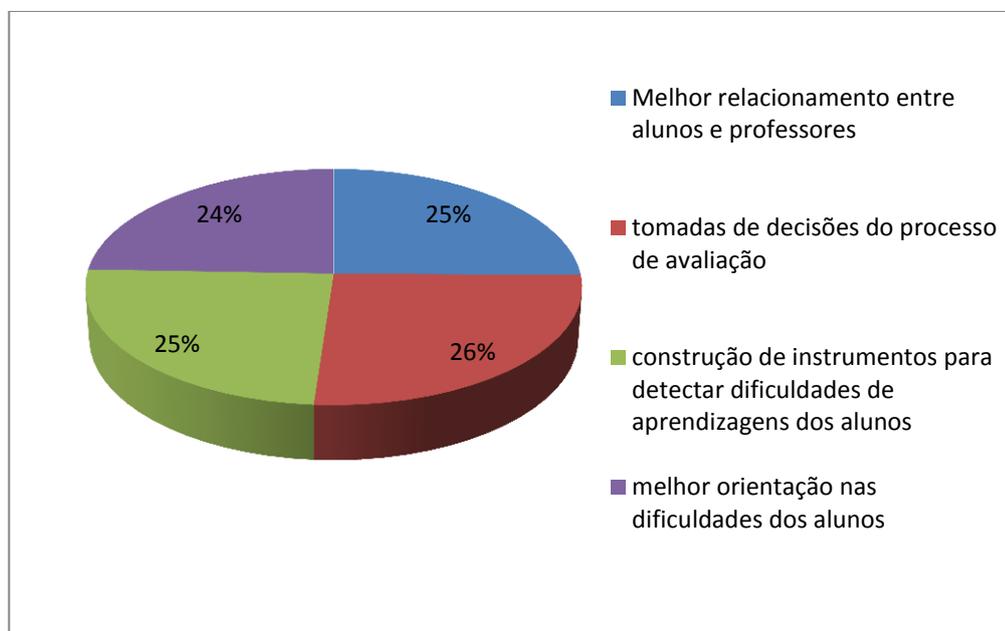
Levando em consideração que os egressos já possuíam conhecimentos, autonomia cultural e alguns anos de experiência em sala de aula, buscou-se identificar qual o posicionamento destes frente as saberes, conhecimentos, habilidades profissional e também a respeito do currículo de seu curso.

Quanto ao trabalho docente, Tardif (2013, p. 92) “é imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho do professor e

mais amplamente, do trabalho escolar”. Este autor destaca a importância dada a escola como local de execução das habilidades adquiridas na formação docente.

Portanto, com o objetivo de destacar tais habilidades foi apresentado no questionário para que os egressos escrevessem 4 (quatro) pontos que assinalassem como mais relevantes do curso. As respostas foram as mais diferentes possíveis, porém foram detectados alguns pontos de convergência quanto à relevância dos quais cabe destacar o que se encontra no gráfico 15:

Gráfico 15
Ponto relevantes do Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Nos depoimentos dos egressos cabe destacar algumas reflexões que estão relacionadas com as habilidades para o exercício da docência, conforme verifica-se a seguir:

O curso me deu respaldo de conteúdo e melhoria de professor, no planejamento avaliação, metodologia na execução das aulas. Descobri coisas novas com relação ao ensino da Língua Portuguesa (...) os alunos ficaram melhores, a cada etapa feita do curso que ia até o polo e voltava, vinha com novidades, chamava os demais colegas e apresentava a importância dos conteúdos pois muitos ainda não possuíam curso superior. (Marinalva)

Melhorou muito minha prática e hoje em dia acompanho vários alunos de ensino médio, principalmente lendo e lendo nas

entrelinhas. Trabalho dentro das exigências que o Enem vem pedindo principalmente na área da linguagem (Oscarina)

Abrir esse leque de visão na cabeça dos nossos alunos isso eu aprendi no curso e nos gratifica bastante, eu ensinar junto com as outras formações que venho participando (Antonia)

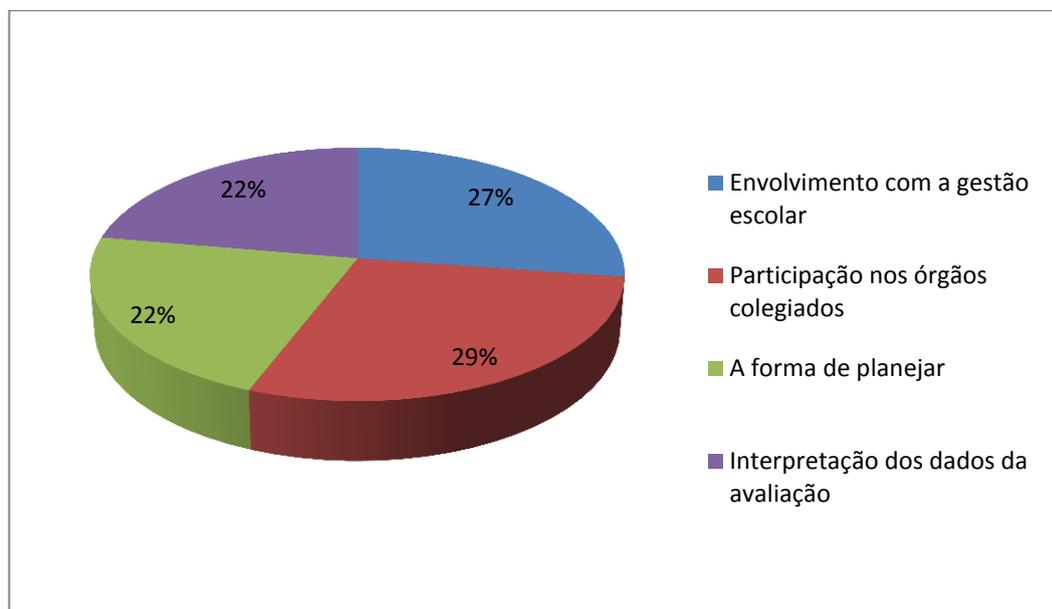
Nos excertos acima destacados percebe-se a melhoria principalmente sobre a visão de educação e da forma como esta pode melhorar e fazer a diferença na sala de aula, observa-se também que o curso proporcionou um desenvolvimento pessoal o que contribuiu significativamente para a melhoria de suas práticas. É neste sentido que Nóvoa (1992) defende a formação dos professores voltada para o seu desenvolvimento pessoal, no investimento da pessoa, no desenvolvimento profissional, considerando, inclusive, as dimensões coletiva e participativa de trabalho e, uma formação com a aquisição de conhecimentos compartilhados, o compromisso com a mudança, gerando, em consequência, um encaminhamento para o desenvolvimento organizacional.

Os egressos quando assinalam o melhor relacionamento entre alunos e professores componentes como relevantes, ressaltam que a formação docente tem como uma de suas características uma atividade que se relaciona e de intercâmbio em experiências de aprendizagens por meio das quais melhoram seus conhecimentos, competências e habilidades, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica, num processo de conhecimento partilhado. Ainda sobre este assunto, Alarcão (1998, p. 101) infere que “o cidadão de nossos dias tem necessidade de pensar por si, mas também de ser capaz de pensar e trabalhar com os outros”.

Considerando ainda as questões respondidas pelos egressos, levantou-se temas também relacionados aos pontos que destacaram como menos relevantes no curso. As respostas que mais chamaram a atenção foram:

Gráfico 16

Pontos de menor relevância no Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

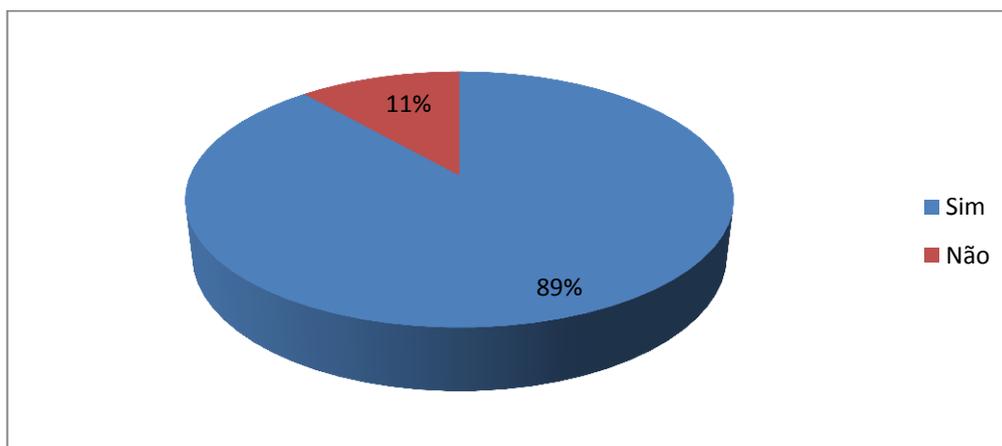
A participação dos professores nas decisões de gestão e colegiado nas escolas é fundamental pois a estes são destinadas tarefas que são importantes para a condução inclusive de políticas públicas de destinação de verbas para a melhoria nas escolas e especialmente o caráter democrático da participação.

3.3 A articulação teoria-prática no Curso de Letras.

Dentre os questionamentos feitos tanto no formulário quanto na Entrevista Grupal feita com alunos egressos do Curso de Letras a relação teoria e prática veio ocupar lugar de destaque nas discussões relacionadas na formação docente por ser algo que é considerado indissociável. Nesse sentido, a percepção dos egressos com relação à articulação entre estas categorias é importante para que se possa inferir qual a visão que estes fizeram ao longo do curso e como esta se efetivou de forma clara. Concordando com Freire (1996) que complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”.

Utilizou-se inicialmente o formulário de questões divididas em eixos e temas. Um dos blocos de questões relacionadas a dimensão teoria e prática foram elaboradas um conjunto de 6 (seis) perguntas, das quais fez-se a análise e ao serem perguntados se no curso de Letras houve significativa articulação entre teoria e prática, pode-se observar o seguinte quantitativo de respostas:

Gráfico 17
Articulação teoria e prática



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Os egressos responderam positivamente a esta assertiva, principalmente porque segundo eles esta articulação refletiu suportes teóricos que foram associados ao seu cotidiano como docentes, como revelam as respostas:

Houve, sem dúvida. Com toda certeza. Fizemos um trabalho e destacamos uma peça feita na disciplina do prof. Paulo Mesquita. A relação interpessoal que foi destacada na disciplina de Psicologia da educação mesmo sem eu ter voltado pra sala de aula vai servir pra vida inteira. A linguística foi algo meio complicado, sinceramente não gostamos muito. (Socorro)

Foi um grande aprendizado. Mudou a minha metodologia, mudou o conhecimento. Me deu direcionamento de como trabalhar. De como ser realmente uma professora que estaria vindo lá da alfabetização pra encarar uma realidade. (Claudete)

Destaca-se também nas respostas no formulário que a relação teoria-prática permitiu a aprendizagem coma troca de experiências entre os colegas do curso mesmo estes morando em municípios distantes. Houve também em muitos momentos do curso a problematização da realidade educacional, especialmente a realidade paraense que é muito deficitária em encontra-se nos piores índices.

Outro item assinalado pelos egressos diz respeito a ressignificação dos conhecimentos obtidos durante o curso, possibilitando a realização de experimentos com base em estudos teóricos, o que ficou bem claro pelos egressos e estes conseguiam visualizar claramente nas posturas profissionais e no desenrolar das disciplinas do curso.

Fizemos várias atividades no curso e entre elas foi trabalhado o Letramento onde foi a primeira vez que conhecemos esse conteúdo. Conhecemos esse conteúdo no curso, eu sabia que existia o som, tem que ter o letramento para alfabetizar mas eu não possuía esse conhecimento (Marinalva)

Passei a trabalhar dando aulas de reforço em casa tanto para alunos do ensino fundamental como de ensino médio, inclusive para alunos de escolas particulares da cidade (Oscarina)

Eu passei a trabalhar artesanalmente com a literatura; bordados, poemas literários, hino de Marabá, trabalho com os castanhais, continuo sonhando.. lindos castanhais. (Socorro)

Pode-se concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Os mais diferentes níveis de atuação dos egressos revelam as influências trazidas durante o Curso. Em seus relatos os professores deixam claro o quão significativo foi a aprendizagem e a troca de experiências entre eles.

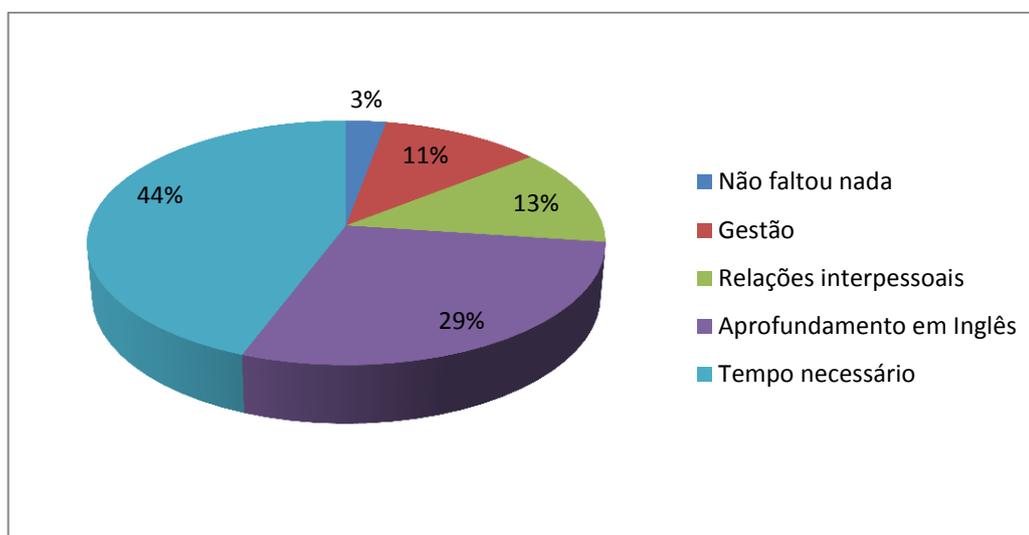
Silva (2010), citando Lee Shulman ao constatar o privilégio destinado para com as questões didático-pedagógicas analisa, em uma perspectiva renovada, a recuperação do que chama de “paradigma perdido – a valorização do saber docente a partir do que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem”. O mérito da discussão que Shulman faz considerando o contexto de prática docente reflexiva é chamar a atenção para os aspectos fundamentais que dizem respeito a formação teórica do professor. Ao defender a importância à reflexão crítica e epistemológica do professor a respeito das matérias das quais ensina, Shulman dialoga sobre como o domínio deste tipo de conhecimento não seja apenas sintático e conteudista, e sim epistemológico.

Analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis e na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis.

Freire (1996, p.25) afirma que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Os pouquíssimos egressos que assinalaram não haver relação entre teoria e prática no formulário, coincidentemente não explicitaram suas respostas. Ou seja, segundo estes não houve ou pode-se inferir que talvez não tenham compreendido o enunciado da questão formulada.

Na questão seguinte foi perguntado aos egressos sobre o que faltou no curso para que este fosse melhor, obteve-se as seguintes termos/frases expressas nas respostas:

Gráfico 18
O que faltou no curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Dentre as respostas reveladas pelos egressos as que mais chamaram a atenção foi a questão do tempo estes consideraram que o curso foi rápido, de forma acelerada com muito conteúdo a ser explorado, ao aprofundamento teórico com a

disciplina de Inglês, a necessidade das relações interpessoais e o aspecto relacionado a gestão.

Quanto ao “pouco tempo” revelado nas respostas ao formulário, destaca-se as contribuições de Oliveira et al. (2007) que destaca em pensar no tempo como continuidade, pois este “nos desafia a pensar nas atividades de sala de aula como momentos de construção, de reflexão, tanto de professores e professoras como de alunos e alunas.” (p. 8) Nesse sentido, é possível que mesmo com um currículo definido e carga horária instituída para cada disciplina esta se torna exígua diante dos conteúdos trabalhados no Curso.

No que diz respeito a noção de tempo na construção da docência, Ponce (2004) afirma que “dispor de *tempo* para se construir e ao seu trabalho é vital para a construção do profissional da docência” (p. 109). Neste sentido, a autora insiste que a formação de professores deve ser repensada “priorizando-se a formação do *hábito de busca e de reflexão*”.

Entende-se que a posição de Ponce (2004) tem a intenção da “construção como processo constante de *tecelagem*, seja quando se aborda a construção como construção de si mesmo (identidade do educador), seja quando se aborda a construção do *conhecimento* (p. 113, grifo da autora), mas no que se refere aos cursos de Letras ofertado pela UEPA a opção de um curso no formato de 8 (oito) semestres com aulas nos períodos de férias e de recesso dos alunos, no mesmo formato dos cursos ofertados por instituições congêneres, foi a solução encontrada para poder atender a característica da formação em serviço para professores em exercício.

No que diz respeito a formação em serviço e o aligeiramento da formação de professores ocorrer em algumas situações, há um conjunto de documentos que ao longos dos últimos anos expressam a política de formação de professores no Brasil e, conseqüentemente do currículo desta formação, podemos destacar alguns tais como: Referenciais para a Formação de Professores (1999), e teve como objetivo apoiar as Universidades e as Secretarias de Educação a promoção de transformações efetivas nas prática institucionais e curriculares da formação de professores; o Decreto 3.276 (1999) que dispões sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica; Parecer CNE/ 009 (2001) que fundamenta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em Educação Básica; a Resolução CNE nº 1 (2002) que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em Educação Básica; a Portaria 1.403 (2003) que institui o Sistema Nacional de Certificação e formação continuada de professores e o Sistema Nacional de certificação de formação continuada, criado em 2003 que apresentava as matrizes de referência do sistema nacional de certificação e formação de professores.

Continuando a análise das respostas dos egressos outros itens também chamaram a atenção e que devem ser considerados para que sejam importantes no debate e que estão assim revelados:

O curso deveria ter dado uma ajuda financeira para o aluno se manterem Conceição do Araguaia durante esse período e às vezes recebia uma ajuda de custo de apenas 100,00 da Prefeitura, mas poucas vezes. A nível de aprendizado não podíamos esperar mais do que recebemos porque o tempo era corrido (...)Produção textual, a escrita, o redigir a redação mesmo. Hoje as pessoas tem muita dificuldade em redigir principalmente no vestibular que o peso na redação e na escrita. Colocaria no curso de letras a questão do redigir. No caso é contextualizar a gramática (Antonia)

penso que uma disciplina voltada pra questão politica. Eu gostaria de saber sobre as bases fundamentais da politica. Se tivesse que incluir uma disciplina que fosse voltada pra política, cidadania (Marinalva)

Questões de cidadania, ética, direitos humanos, temas transversais (...)Faltou no curso relações humanas, uma disciplina que trabalhasse mais aprofundado a inter-relação, então no caso seria aprofundar e dar mais ênfase a relação interpessoal (Socorro)

Um fator que chama a atenção diz respeito às expectativas dos alunos quando ingressam no curso de Letras que é a de aprender todas a Gramática da Língua Portuguesa durante um curso de 4 anos sendo que a gramática é parte dos estudos da linguística. Os alunos de Letras vão aprender os fundamentos desta e sua aplicação na disciplina. Há relatos de que alguns alunos se decepcionam e saem do curso do Letras pois estes pedem inclusive a gramática normativa no curso de Letras.

Quanto a inclusão das demais temáticas relacionadas a cultura, politica, relações humanas, ética e sociedade estas são tratadas como temas transversais e devem ser trabalhadas em todas as disciplinas e ao longo do currículo do curso de Letras, especificamente na disciplina de Sociologia da Educação, conforme o currículo descrito.

Ao final do formulário os egressos puderam assinalar dentro da matriz curricular do curso de Letras as disciplinas das quais 4(quatro) foram consideradas mais significativas e 4(quatro) consideradas menos significativas para a prática como professores.

Sabe-se da importância do desenho curricular de um curso, pois nele está contido intencionalmente o perfil de profissional que se espera formar, para tanto analisar a matriz curricular revela como estes foram vistos pelos egressos e o significado de tais componentes.

Sobre a questão do currículo importa algumas análises pois os estudos sobre currículo em rede no Brasil tem como base de referência a bibliografia francesa de autores como Certeau, Morin, Guattari, além do autor português Boaventura de Souza Santos. Um aspecto relevante quanto as principais bases teóricas sobre currículo é o reduzido dialogo com autores da área da educação, especificamente com a área de currículo e tampouco às tecnologias.

Os estudos de Alves (2004, p. 17) relacionados a currículo dizem respeito principalmente a formação de professores e cotidiano escolar, e estes encontram-se presentes num momento histórico de discussão sobre as reformas dos cursos de formação de professores. Nesse contexto educacional, as elaborações sobre currículo em rede seguem os estudos identificados por Alves (2004) sobre as quatro esferas articuladas de formação de professores: formação acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política.

A articulação propõe entre a esfera teórica e as esferas políticas, centrando a prática dos sujeitos no cotidiano curricular e que a ideia de formação se processa por intermédio da articulação entre estas, partindo daí a noção e a discussão do currículo em rede. A partir da elaboração e implementação da LDB/1996, a questão da formação de professores passa a ser redimensionada e há o surgimento da preocupação emergida nesse campo que diz respeito a superar o enfoque disciplinar do espaço escolar, conectando os mais diferentes sujeitos envolvidos nessa prática.

Os eixos curriculares passam a ser vistos como espaços coletivos de discussão e que perpassariam as disciplinas do currículo, haja vista este estar organizado com uma base nacional comum. Estes eixos foram fundamentais para que se percebesse a recuperação do conhecimento em sua totalidade vista a partir de uma ação coletiva entre os professores, trazendo uma discussão com relação às práticas sociais e os diferentes espaços de formação articulados entre sí.

Quanto ao curso de Letras da UEPA observa-se no discurso da proposta curricular a preocupação em atender as necessidades dos alunos mediante a democratização da autonomia curricular do Curso, possibilitando inclusive a participação da comunidade acadêmica na tomada de decisões na composição do currículo e atividades culturais específicas de cada município onde o mesmo funciona.

A proposta apresenta ainda algumas características que considera vantajosas para a descentralização do Projeto Pedagógico, tornando o Curso de forma a ter significado para a vida dos alunos, inovação educativa e incorporação dos alunos nas atividades culturais, como descreve (Pará, 2010, p. 8):

- o ajustamento dos alunos à comunidade e ao curso, pela consciência que adquirem da importância de preparar-se para servir a sociedade, em função do bem-estar social;
- o estímulo dos professores à motivação profissional;
- as inovações procedidas com base na realidade contextual; e,
- o aprofundamento do sentimento democrático, por meio da responsabilidade coparticipada pelas instâncias e pelo coletivo.

No que se refere ao perfil do aluno que a Universidade se propõe a formar está diretamente aliado ao objetivo do curso de Letras que é Formar profissionais “interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com linguagens, especialmente a estética e a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Pará, 2010, p. 9). Interessa destacar a importância verificada no que se refere à inserção na sociedade, as relações a serem estabelecidas com a comunidade, retificando a base de pensamento da Universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto aos conteúdos curriculares e a estruturação do curso, no projeto pedagógico do curso encontra-se os conteúdos que são caracterizados como básicos e que estão relacionados aos estudos linguísticos e literários, e a partir dessa dimensão que se desenvolve as habilidades e competências pretendidas. É mencionado ainda, a diferenciação cultural para o conhecimento das diversas realidades nas quais o aluno se depara, principalmente no exercício da pesquisa, momento de vivência da realidade, conhecimento de mundo e apropriação teórica dos conteúdos.

Há uma composição curricular do curso de Letras considerada básica e outra de conteúdos de características profissionais e estes são executados nas práticas

profissionalizantes como estágios, congressos, seminários, projetos e programas de extensão e a própria docência, em que as disciplinas são desenvolvidas de forma integradora para que aos alunos seja oportunizada a dimensão teoria e prática.

Foi verificado no Projeto Pedagógico do Curso, a ênfase dada ao desenvolvimento do estágio, como este se configura no Curso, dividido em dois momentos: um nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio, estabelece os objetivos dessa prática importantíssima para a formação profissional, esclarece as competências que se espera que o aluno alcance com a realização do estágio, esclarece quais os atores fundamentais para o desenvolvimento desse processo que são o coordenador e assessor pedagógico, supervisor de prática de ensino, professor orientador e estagiário, descrevendo no documento as obrigações, atribuições e competências de cada um.

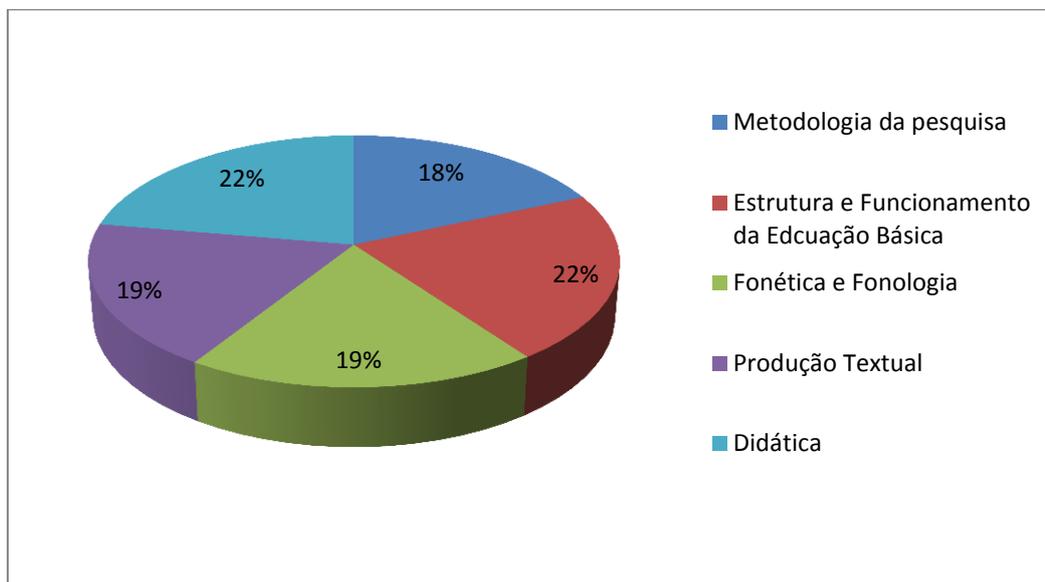
A avaliação do estagiário será feita a partir de atribuição de notas e em planilhas onde serão anotados separadamente o desempenho de cada um, e a frequência deverá ser de 90%, ficando a cargo do orientador, fazer este acompanhamento e encaminhar ao Coordenador de Curso para apreciação e, somente será encerrado quando o professor-orientador, supervisor de prática de ensino e o coordenador do curso avaliarem a frequência e rendimento deste, sendo obrigatória sua aprovação para a conclusão do curso.

Ainda no que diz respeito à avaliação são apontados alguns instrumentos e técnicas de forma a orientar a ação do professor e dentre essas destaca-se os trabalhos de grupos, relatórios, atividades de laboratório, projetos técnicos e participação em congressos e seminários. Há também a divisão das disciplinas em departamentos pois elas são as mais diversas, e o currículo muito amplo e dentre as quais se compõem dos departamentos de: Língua e Literatura, Filosofia e Ciências Sociais, Psicologia, Educação especializada, Educação Geral e Artes.

No projeto pedagógico do curso há também referência a realização de pesquisa, extensão e produção científica e prosseguimento para a Pós Graduação, pois o curso já conta internamente com a especialização dentro do CCSE, e muitos professores na área da linguagem e direciona para que se incremente a pesquisa de modo a preservar o patrimônio linguístico da região Amazônica, com suas línguas indígenas e valorização da arte e cultura popular.

Gráfico 19

Disciplinas mais significativas para o Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Percebe-se, na análise das preferências, que os componentes de cunho pedagógico não estão na lista dos mais significativos para os egressos do curso de Letras. Chama a atenção principalmente a disciplina de Didática como aparecendo em quase todos os resultados e nesse pensamento concorda-se com Cunha (2008) que é sabido que já “faz parte do imaginário docente a importância da Didática como disciplina que permite o aprendizado de diferentes técnicas de ensino necessárias para o êxito (ou fracasso) do processo ensino-aprendizagem.”

A Didática tem a capacidade de tornar possível a reflexão do professor atuando sobremaneira na formação dos saberes destes pois como profissionais são conscientes de sua atuação, como destaca Cunha (2004 p. 37)

identificar o papel da Didática na formação dos professores, não significa a reivindicação de um processo que faça a dicotomização disciplinar. Reafirma, principalmente, a intenção de compreender o campo da didática na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos da racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações.

Tardif (2013, p 42) destaca que os saberes profissionais são o conjunto daqueles saberes que são transmitidos pelas instituições de formação, no caso as

Universidades, escolas normais ou faculdade de educação e o “professor é o objeto do saber para as ciências da educação.” Nesse sentido, a articulação entre as ciências e a prática do professor se estabelece esse torna latente na formação inicial ou continuada. Concordando com Pimenta (1999, p. 67) alerta que os futuros professores devem ter clareza que serão professores de conhecimentos específicos e que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem. Daí a avidez com que se lançam em seus cursos de formação na busca de conteúdos considerados necessários para o seu ofício de ensinar, como bem apontaram os egressos do curso de Letras.

Ensinei para os meus alunos do jeito que eu aprendi lá e foi maravilhoso (Claudete)

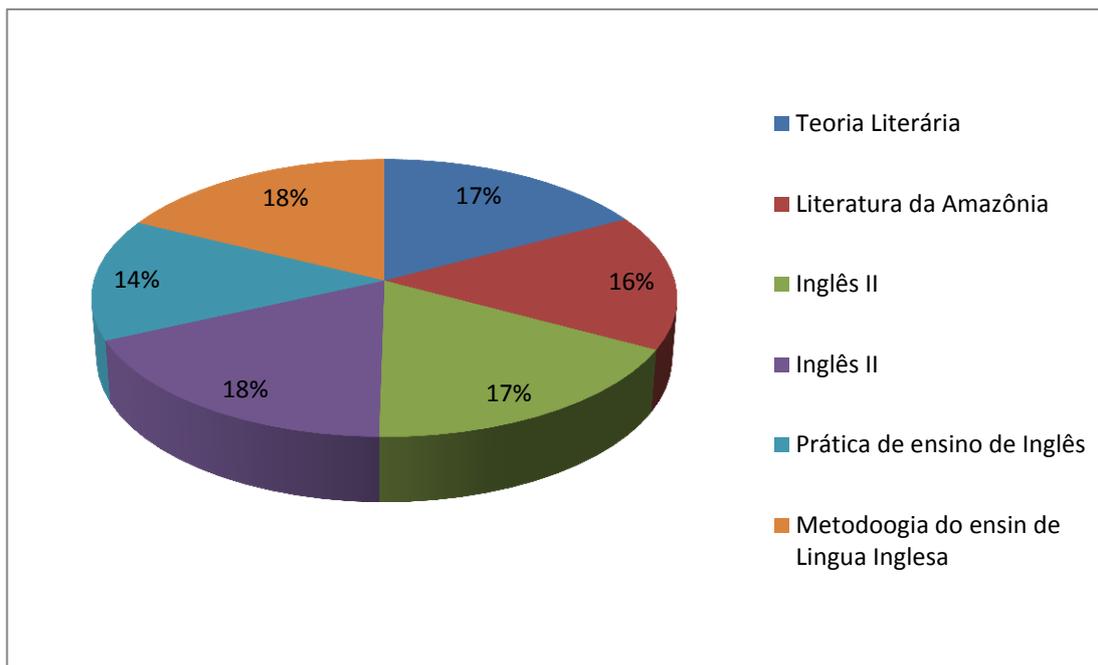
Professor tem que se descabelar e fazer o que ele não conseguiu no 1º ano, no 2º, no 3º, no 4º e no 5º ano tem que ter, então temos que rebolar, ter compromisso com a aprendizagem do aluno. Dar o meu melhor na minha sala de aula e não deixar de qualquer jeito. (Antonia)

A disciplina Didática foi muito boa. Aprendi muito, me marcou demais (Marinalva)

No atual contexto educacional e da sociedade do conhecimento, o que diz respeito aos meios de comunicação, ao grande volume de informações e grande alcance tecnológico a veiculação do conhecimento, da informação e de saberes se torne expansivas e aproveitáveis para que os professores possam desenvolver a competência para proceder a “mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária a permanente construção do humano” (PIMENTA, 1999, p. 22).

Gráfico 20

Disciplinas menos significativas para o Curso



Fonte: Pesquisa Consórcio, 2016.

Percebe-se que os saberes, os conhecimentos e as habilidades aprendidos pelos egressos no curso de Letras contribuíram de forma positiva para o crescimento pessoal, profissional e de certa forma constituíram a formação de uma identidade pois constituiu-se como um marco histórico para a região a formação de profissionais em nível superior.

Como profissionais que já detinham uma experiência no cotidiano escolar os egressos apontaram principalmente em suas falas a necessidade da articulação para que as disciplinas e conteúdos vistos no curso garantam o acesso e umas das estratégias da informática, pois como bem frisaram a relação de hoje com a sociedade do conhecimento.

Uma das competências e habilidades mais importantes a serem desenvolvidas nos discentes do curso refere-se à reflexão crítica sobre a linguagem e as suas diferentes manifestações, sejam elas psicológicas, políticas, ideológicas, culturais, histórica e educacional. Essas habilidades estão diretamente ligadas ao exercício da docência e a própria fundamentação de cidadania, imprimindo um caráter de formação comprometida com um projeto de sociedade que vislumbre a reflexão-ação.

As competências na formação docente passam a ser entendidas como necessárias para a organização do trabalho de ensinar: dos conhecimentos a serem trabalhados, da metodologia a ser empregada e fundamentalmente, da avaliação a

ser desenvolvida junto aos alunos dos cursos de formação de professores. A mudança de foco na formulação de objetivos – de priorizar conhecimentos a serem ensinados para a definição de competências a serem construídas – pretende desmontar uma organização curricular disciplinar até então muito presente nas instituições, visto que a ideia que subjaz a esta ótica é a de que “a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências e não a transmissão de conhecimentos”, como nos informa Costa (2003, p. 123).

Dentre os aspectos a serem discutidos interessa a discussão sobre a formação do professor vinculada aos conceitos de professor na modernidade e pós-modernidade, momento em que entra em reconfiguração aspectos da relação trabalho/capital, ao mesmo tempo em que se para se refletir sobre o fazer pedagógico entram também em questão os condicionantes históricos-sociais, que foram construindo a educação brasileira ao longo dos anos.

Além desses aspectos interessa sobremaneira a concepção que embasa os projetos de formação em serviço: a de que o professor alterará sua prática a partir do projeto realizado; por trás de um projeto de formação há uma pretensão: o de que a prática pedagógica seja alterada, melhorada a partir do projeto.

CONCLUSÃO

Fazer um estudo sobre a formação de professores e sobre os egressos no Estado do Pará foi desafiador e inquietante. Participar de um grupo de pesquisa dentro da instituição onde a pesquisa encontrava-se em fase inicial foi algo novo e decisivo para a escolha do objeto de estudo. É importante frisar as reuniões de estudos do grupo, as leituras exigidas para a base teórica, os caminhos a serem trilhados foram fundamentais para a solidez da pesquisa.

No estudo desenvolvido, as motivações pessoais relacionadas à inquietação de pesquisar a formação de professores, no Estado do Pará, possuem um caráter de contribuir para que a “história” da formação fosse contada, por se tratar da primeira experiência em serviço ofertada pela Secretaria de Educação e também pela expansão da própria UEPA que, naquele momento, adentrava a interiorização.

Conseguir localizar os egressos e ouvi-los tem uma dimensão que ultrapassa a objetividade imprimida pelo questionário de perguntas. A subjetividade e o olhar destes estiveram em todos os momentos de suas respostas escritas e de suas falas, fato que não deve ser desconsiderado. Suas vivências e concepções estão além do que dimensionam a formação e as questões educacionais. Nos contatos feitos com estes, se mostraram sempre muito receptivos e emocionados, apesar de terem concluído o curso há um certo tempo. Pude perceber claramente que, apesar de um grande número de egressos serem aposentados logo em seguida à formação, o compromisso pela melhoria da qualidade de ensino nas cidades que moram, se revelam na continuidade de suas ações em escolas privadas, nos ambientes educacionais não-formais e continuidade nos cursos de especialização e extensão.

No que diz respeito à relação teoria-prática, há uma defesa comprometida dos egressos. Estes se posicionaram no sentido de que esta relação deve ser condição fundamental para o exercício da docência, pois deve estar presente na prática como uma atividade que deve ser transformadora do ambiente em que se vive. Nesse sentido há uma necessidade real de se conhecer sobre as teorias e de como estas influenciam a prática do docente e a partir deste olhar sobre a prática, refletir sobre os saberes, sua formação profissional e de como atuam na docência.

Quanto aos saberes dos professores, ficou evidente que este é um processo e, portanto está presente em toda a profissionalização e desenvolvido com o outro

nas mais diferentes relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar e não escolar. Porém, para além da carreira, há as questões relacionadas à institucionalização da pedagogia, um currículo escolar e as práticas coletivas que está além dos saberes próprios dos egressos.

É fundamentalmente com essa percepção da diversidade de saberes que aprendi que, para muito além da teoria, ensinar também exige a necessidade da pesquisa. A formação de professores deve trazer para seu universo o compromisso social e, sobretudo, na relação de quem “ensina a aprender e aprende ao ensinar” (Freire, 2015, p. 45) e se colocar na perspectiva dos que fazem a escola, a política educacional e a comunidade envolvida. Os saberes docentes são os mais diversos, pois, devido a multiplicidade das ações do docente e também da sua complexidade e as diversas frentes teóricas e metodológicas, não há um único saber. Há saberes, como o saber-fazer, o da experiências e o saber e suas relações com as teorias.

A política de formação de professores no Estado do Pará aparece no Plano de formação Docente como política de expansão do nível superior e de habilitação aos até então professores leigos que exerciam a docência na rede. Foi possível perceber avanços no sentido tanto da expansão quanto da oferta dos cursos envolvendo outras instituições de ensino.

Foi possível analisar a partir do estudo a necessidade da formação docente, principalmente em um Estado com grandes distâncias, como é o caso do Pará. Em específico o Polo de Conceição do Araguaia atingiu a municípios limítrofes e oportunizou o acesso à educação superior aos professores que há anos haviam concluído o magistério. É preciso que políticas públicas de formação docente de fato cheguem aos professores, sobretudo aos que moram nos mais distantes rincões do estado.

Verificou-se no Estado do Pará, a presença de algumas instituições particulares formadoras em nível superior no período estudado e que por meio de contratos junto às Secretarias de Educação ofereceram seus serviços às Prefeituras e contaram com recursos do Fundef possibilitaram a centenas de professores se formassem. As principais instituições à época foram a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Pará e a Universidade da Amazônia.

Percebi durante o estudo as poucas produções relacionadas às políticas de formação docente em serviço no Estado. É um período da história educacional do Estado em que pouco se debruçam os olhares e que antecede até mesmo a

interiorização da UFPA e às atuais ações formadoras como, por exemplo, o PARFOR que inicia suas atividades apenas em 2010.

A própria utilização de termos como egresso, professor-egresso, professor-aprendente dificultam a localização de produções que tratem sobre o tema e quando este foi encontrado apareceu como sinônimo o termo “concluente”. O professor egresso é o professor aprendente da educação básica e que obteve sua formação em serviço e que foram de certa forma motivados a buscarem novos conhecimentos com o nível superior e, portanto, há a necessidade de avaliar o processo de formação ao qual foram submetidos.

Os egressos são professores com experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional e sujeitos capazes de construir ciência, buscarem a profissionalidade e, como disseram no relato durante a pesquisa estão empenhados em fazer a diferença na educação pública dos seus municípios. Pouquíssimas perguntas ficaram sem respostas nos questionários e, mesmo assim percebi que essas lacunas não prejudicaram a avaliação que estes fizeram da formação que receberam.

As mudanças significativas que foram construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, oportunizadas por intermédio da formação recebida segundo as análises, foram a relação da teoria com a prática e o crescimento profissional. Os egressos em seus relatos tanto nos questionários quanto na Entrevista em Grupo esclareceram inúmeras vezes do quanto sua prática em sala de aula melhorou, do quanto puderam crescer profissionalmente e do quanto sua postura se tornou melhor a partir do ingresso no curso de Letras.

Os saberes revelados nas vozes de cada um dos egressos que participaram da Entrevista em Grupo e que foram importantíssimos para que se desvelassem os conhecimentos que estes possuem deixam claro que a mudança do desempenho destes foi substancial. A importância desses saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores é fundamental para o reconhecimento de sua atuação e profissionalização.

As habilidades aprendidas durante a formação contribuíram não só para a melhoria do espaço escolar do qual fazem parte como também para a construção de suas identidades. A prática dos professores em formação profissional, configura-se como fundamentalmente importante para orientar o trabalho dos demais docentes no que concerne à mobilização e construção dos saberes necessários ao ensino. Os

egressos afirmaram em suas falas sobre essa melhoria em suas práticas cotidianas e deram exemplos claros do espaço da sala de aula e da escola.

O trabalho aqui executado que se configurou como a pesquisa do Consórcio Interinstitucional firmado entre SEDUC e UEPA para a formação de professores possibilitou para além de números quantitativos e estatísticos a execução de uma política pública. A pesquisa revelou olhares sobre a formação e os saberes que constituem o ser professor como um constante ser aprendente, revelados nas ações, nas falas na prática, e no encontro consigo mesmo e suas identidades.

Diante de todas as dificuldades mencionadas pelos egressos que passaram pelas distâncias de suas casas no período das aulas, a dedicação total aos momentos de estudo por se tratar de um curso intensivo e executado nas férias escolares até a apreensão de conteúdos, técnicas e densas leituras na área da linguística e o Inglês, pude concluir que o curso atingiu os objetivos propostos que era possibilitar a ação formadora dos docentes naquela região.

Tenho a pretensão e espero que esse trabalho possa contribuir de alguma forma para que o resgate histórico-temporal da política de formação de professores no Pará seja conhecido e que este contribua para avaliar as políticas públicas educacionais desse período. Contudo, os estudos não se esgotam e apenas abrem caminhos para outras pesquisas que poderão advir das outras ações de formação da SEDUC ou UEPA para a expansão da educação superior de professores em serviço.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus 1998.

ALVES, Nilda. **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIZARRO, ADELINA MARIA SALLES. **O significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de ensino superior**. 2005. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23/12/96.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília, Pano Editora, 2008.

_____. I. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento, v. 10).

_____. I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, 9ª Ed. São Paulo, 2012.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202

CERQUEIRA, Nilce Mazarello Mendes. **A Formação de Professores Egressos do Curso VEREDAS/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas'**. 2008. 212 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

COELHO, Maria do Socorro da Costa: **Nas águas o diploma: O olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá**. [Tese]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2008.

CUNHA, Emmanuel R. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras da Escola cabana de Belém**. Tese (Doutorado em Educação). UFRN: Natal, 2003.

CUNHA, Maria Izabel da. A docência como ação complexa: *O Papel da didática na formação de Professores*. In: Joana Paulin Romanowiski; Pura Lúcia Oliveira Martins; Sérgio R. A. Junqueira (Orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. *Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão*. In: EGGERT, Edla et all. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Simpósios desenvolvidos no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular**: algumas considerações. Caxambu, ANPED, GT formação de professores, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermontet al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. *Evoluções em avaliação*. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MASSONI, Adriani Gracieli. **Trajetória acadêmico - profissional de egressos do curso de bacharelado em química da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2011. 110 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOREIRA, PRISCILA DO CARMO. **A visão dos Acadêmicos do Curso de Letras em uma Universidade Pública no estado do Paraná sobre o processo de formação docente**. 2012. 105 f. Mestrado em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012

MORO, Luciana et all. **Relações entre teoria e prática na formação de professores**: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 28. n. 04. p. 17-49. dez. 2012

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

_____. (Org.). **Vida de Professores**. Lisboa, Porto Editora, 1992b.

NOVOA, António (Org). **Profissão professor**. Lisboa. Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, C. E. A. et al. **Questões sobre o tempo no espaço escolar**. In: SIMPÓSIO ESPAÇO EDUCAÇÃO, 1., 2007, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: Grupo Espaço Educação, 2007.p. 1-12. Disponível em: . Acesso em: 5 jul. 2016.

PARÁ. **Auditoria Operacional Piloto: Capacitação e Habilitação de Professores Leigos**. Processo nº 2008/52253-8. Tribunal de Contas do Estado do Pará. Outubro/2008.

PARÁ, Documento Base “**Programa de Capacitação e Habilitação para Professores Leigos**”. Departamento de Recursos Humanos/Centro de Treinamento de Recursos Humanos, Marituba-Pará, 1998.

PARÁ, **Relatório de Execução**. Departamento de Recursos Humanos/Centro de Treinamento de Recursos Humanos, Marituba-Pará S/D.

PARÁ, UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Belém - PA, 2010. Disponível em www.uepa.br. Acessado em 30/10/2015

PORTO, ISLENE DE FIGUEIREDO. **Polos de ciências e matemática: estudo sobre identidades profissionais docentes a partir de um projeto de formação em serviço**. 2012. 117 f. Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – Perspectivas e Desafios**. 2. ed. Porto alegre: Sulina, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SILVA, Arlete Vieira da. **A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo**. Revista espaço acadêmico, Set/2010. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10366/5969>; Acesso em 10.08.2016.

SILVA. Gláucia de Nazaré Baía. **Percepções de Professores de Matemática Egressos do Consórcio Uepa - educ**. 2016. 150 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Alayde Ricardo da. **Inserção e trajetória profissional de egressos do curso de graduação em Enfermagem/CESMAC, no município de Palmeira dos índios/AL**. 2012. 120 f. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo.).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

_____. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. In: *Cadernos de Educação*, 10 (16). Pelotas, jan/jun, p.15-47. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Uliana, Edna Regina. **Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009**. 2011. 165 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

Jornal Diário do Pará, **Caderno: Política**, Belém-Pará, 09/10/2015.

APÊNDICE A. CARTA CONVITE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
Projeto “Experiências de Formação de Professores em Serviço

CARTA CONVITE

Prezado (a) professor (a)

É com intensa alegria e muito orgulho que nos dirigimos a você que faz parte dos **978 (Novecentos e setenta e oito)** alunos graduados em **Ciências Naturais, Letras e Matemática**, no período de **2000 a 2005**, pela Universidade do Estado do Pará – **UEPA**. Cursos que resultaram da parceria entre esta instituição no Consórcio Interinstitucional com a Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC) e que teve como área de abrangência os municípios de Ananindeua, Castanhal e Conceição do Araguaia com a oferta dos cursos já identificados.

Passados mais de 8 (oito) anos da conclusão da última turma, essa experiência registrou, em cada um de nós, uma cicatriz tão peculiar que, por si só, é *testemunha ocular*, cuja função é não permitir que percamos nossa memória histórica individual e coletiva.

Provavelmente, você conseguiu ingressar na docência das séries finais do Ensino Fundamental, se nela ainda não atuava e, quem sabe, nos cursos de Ensino Médio oferecidos nas escolas de seu município de origem e de outros. É provável, também, que você já atue como gestor de unidades escolares, em função da obtenção da habilitação em nível superior.

Com certeza, você, a esta altura, já deve estar curioso em saber qual a razão desta carta.

O objetivo desta comunicação é **CONVIDÁ-LO (LA)** a colaborar conosco na **AValiação** do Curso de graduação (Ciências Naturais, Matemática, Letras) ofertado pela **UEPA** do qual você é egresso.

Este Projeto tem como objetivos, entre outros:

- Identificar e analisar as representações dos professores egressos sobre a formação profissional propiciada pelos diferentes cursos da licenciatura;
- Descrever as mudanças significativas que estão sendo construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, em função da formação específica recebida nos cursos mencionados.

Ao nos ajudar a avaliar estes Cursos, você, como principal sujeito, contribuirá para subsidiar o aprimoramento da ação formadora desenvolvida pela UEPA. Ao mesmo tempo, nos revelará ações pedagógicas significativas, desenvolvidas por você em suas salas de aulas, o que possibilitará divulgá-las e socializá-las junto à comunidade educacional, evidenciando, assim, o seu fazer educacional.

Leia, com atenção, o **Termo de Aceite** e os dados do questionário em anexo. Após a leitura, se você **ACEITAR** participar desta **Avaliação dos Cursos**, marque **SIM** e, em caso negativo, marque **NÃO**. Em qualquer dos casos, **INFORME** os dados solicitados e **ASSINE** seu nome completo no local indicado.

Em seguida, dobre o questionário conforme indicado e nos devolva. Ele já está endereçado e selado.

Havendo resposta positiva, brevemente faremos novo contato com você. Desde já, expressamos nosso eterno agradecimento.

Cordialmente.

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha
Coordenador da Pesquisa

APÊNDICE B. ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Projeto “Experiências de Formação de Professores em Serviço”
1ª PARTE – TERMO DE ACEITE	

Eu, _____, declaro para os devidos fins que () aceito () não aceito disponibilizar informações ao Projeto “Experiências de Formação de Professores em Serviço”, do qual sou egresso e confirmo as informações abaixo.

_____, _____ de _____ de **2014**

Assinatura

2ª PARTE – INFORMAÇÕES PESSOAIS				
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Projeto “Experiências de Formação de Professores em Serviço”	Marque no parêntese ao lado o Curso que você concluiu na UEPA. _____ →	Curso: Ciências () Matemática () Letras ()	
Nome completo				
e-mail atualizado				
Município onde fez o Curso.				
Município onde mora, endereço, CEP e fone para contato (fixo e celular).				
Município onde trabalha, endereço, CEP e fone para contato (fixo e celular).				
Nome da Escola onde atua.	_____ Estadual () Municipal () Privada ()			
Função atual.	Professor () Diretor () Coordenador () Orientador ()			
Nível de ensino em que atua na função de professor.	Ed. Infantil ()	1ª à 4ª ()	5ª à 8ª () Disciplina:	E. Médio () Disciplina:
Antes de iniciar o Curso, você já trabalhava como professor?	Ed. Infantil ()	1ª à 4ª ()	5ª à 8ª () Disciplina:	E. Médio () Disciplina:

<input type="checkbox"/> Sim (marque ao lado o nível)	<input type="checkbox"/> Não				
--	------------------------------	--	--	--	--

I – Nas questões de 1 a 7, assinale a alternativa considerada a mais adequada. De um modo geral, atribua um conceito a cada questão.

1. Ao curso realizado?

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

2. Ao corpo docente do curso que você realizou?

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

3. Ao nível do conteúdo desenvolvido no curso?

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

4. À qualidade do material didático utilizado no curso?

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

5. Ao processo avaliativo das atividades (disciplinas, estágios, TCC) do curso?

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

6. À metodologia desenvolvida nas atividades do curso?

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

7. À orientação recebida durante a realização do TCC? (Se no seu curso houve TCC).

Ótimo Bom Regular Insatisfatório

II – Nas questões de 8 a 11, assinale 4 (quatro) alternativas que você considera significativas, de acordo com o enunciado de cada uma delas.

8. O curso que você realizou lhe proporcionou:

- a) Novos conhecimentos e habilidades para atuar na docência com mais segurança.
- b) Condições para o aprimoramento de suas prática docente.
- c) Ampliação do conhecimento sobre a educação, a escola e a sala de aula.
- d) Maior segurança para enfrentar os desafios da realidade escolar.
- e) Maior comprometimento com a mudança e a inovação na área da docência.
- f) Condições para o conhecimento de si e de sua auto-formação pessoal / profissional.
- g) Condições para repensar a sua prática pedagógica com profundidade.
- h) Ascensão funcional.
- i) Melhoria salarial.
- j) Alterações significativas na sua pratica pedagógica.

9. **Quais 04 (quatro) maiores mudanças você percebe que ocorreram na sua prática pedagógica como consequência do curso que você fez?**

- a) A forma de planejar as atividades didático-pedagógicas.
- b) A forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.
- c) Interpretar os resultados da avaliação.
- d) A tomada de decisões para a melhoria do aprendizado com base nos resultados da avaliação.
- e) A forma de executar tarefas do cotidiano escolar.
- f) Selecionar conteúdos a partir dos objetivos estabelecidos.
- g) Melhorou o relacionamento com os alunos e colegas de trabalho.
- h) Elaborar instrumentos (provas, trabalhos, etc) avaliativos.
- i) Aprofundou o envolvimento com a gestão da escola.
- j) Aumentou a participação nos órgãos colegiados (conselhos escolar, conselho de classe, sindicato, associação de professores, associação de pais e mestres) da escola.
- l) Possibilitou maior participação do alunado nas decisões das questões escolares.

10. **Quais 04 (quatro) maiores situações, fatos, que você considera responsáveis por mudanças pouco significativas, na sua prática pedagógica, como consequência do curso que você fez?**

- a) A minha forma de planejar as atividades didático-pedagógicas não se modificou.
- b) A minha forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem sofreu poucas alterações.
- c) A minha forma de interpretar os resultados da avaliação foi inalterada.
- d) Tomo poucas decisões para a melhoria do aprendizado com base nos resultados da avaliação.
- e) Não me envolvo na execução tarefas do cotidiano escolar de forma significativa.
- f) Selecionar conteúdos sem atentar para os objetivos estabelecidos.
- g) Pouco melhorou o relacionamento com os alunos e colegas de trabalho.
- h) Continuo elaborando instrumentos (provas, trabalhos, etc) avaliativos como antes.
- i) Continuo não me envolvendo com a gestão da escola.
- j) Minha participação nos órgãos colegiados (conselhos escolar, conselho de classe, sindicato, associação de professores, associação de pais e mestres) da escola é mínima.
- l) Não possibilitou participação do alunado nas decisões das questões escolares.

11. **Dentre as habilidades pedagógicas, a seguir, assinale 4 (quatro) que considera mais significativas para sua prática pedagógica.**

- a) Elaborar plano de aula.
- b) Produzir material didático para minhas aulas.
- c) Administrar os conflitos na sala de aula.
- d) Relacionamento equilibrado com os alunos.
- e) Construir instrumentos avaliativos que permitam detectar as dificuldades de aprendizagem de meus alunos.
- f) Orientar os alunos nas suas dificuldades.
- g) Perceber as necessidades formativas de meus alunos.
- h) Tomar decisões a partir dos resultados do processo de avaliação.

III – Nas questões de 12 a 19, assinale suas respostas, de acordo com o enunciado de cada uma delas.

12. Na sua opinião, durante o curso houve significativa articulação teoria-prática?

() Sim () Não

- Caso sua resposta seja **Sim**, responda à questão 13.
- Caso sua resposta seja **Não**, responda a questão 14.

13. No curso *houve* significativa articulação teoria-prática, porque:

- a) refletiu suportes teóricos associados ao seu cotidiano como docente.
- b) permitiu aprender com a troca de experiências entre os colegas de curso.
- c) problematizou a realidade educacional.
- d) ressignificou conhecimentos.
- e) possibilitou a realização de experimentos com base em estudos teóricos.

14. No curso *não houve* significativa articulação teoria-prática, porque:

- a) não refletiu suportes teóricos associados ao seu cotidiano como docente.
- b) não permitiu aprender com a troca de experiências entre os colegas de curso.
- c) não problematizou a realidade educacional.
- d) não ressignificou conhecimentos.
- e) não possibilitou a realização de experimentos com base em estudos teóricos.

15. O que faltou no Curso que você concluiu para que o mesmo fosse melhor?

16. Escreva 4 (quatro) pontos que você assinalaria como *mais relevantes do curso*?

17. Escreva 4 (quatro) pontos que você assinalaria como *menos relevantes do curso*?

18. Atribua uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) ao Curso concluído por você.

Marque, na grade curricular que segue, do Curso que você concluiu, na coluna 1, 4 (quatro) disciplinas que foram mais significativas para a sua prática como professor e, na coluna 2, 4 (quatro) disciplinas que foram menos significativas para a sua prática como professor?

19. Marque, na grade curricular que segue, do Curso que você concluiu, na coluna 1, 4 (quatro) disciplinas que foram mais significativas para a sua prática como professor e, na coluna 2, 4 (quatro) disciplinas que foram menos significativas para a sua prática como professor?

Disciplinas	Coluna 1	Coluna 2
	Mais significativas	Menos significativas
Metodologia da Pesquisa	()	()
Português Contemporâneo	()	()
Teoria Literária	()	()
Produção e recepção de textos	()	()
Fundamentos da Linguagem	()	()
Inglês I	()	()
História da Literatura	()	()
Literatura Brasileira 1	()	()
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	()	()
Filosofia da Educação	()	()
Inglês II	()	()
Literatura Brasileira II	()	()
Fonética e fonologia da Língua Portuguesa	()	()
Inglês III	()	()
Literatura Portuguesa	()	()
Morfossintaxe da Língua Portuguesa I	()	()
Psicologia Educacional	()	()
Didática	()	()
Literatura Inglesa e Norte Americana	()	()
Prática de Ensino I- Língua Portuguesa	()	()
Prática de Ensino I- Língua Inglesa	()	()
Morfossintaxe da Língua Portuguesa II	()	()
Linguística Aplicada	()	()
Literatura Infanto Juvenil	()	()
Prática de Ensino II- Língua Portuguesa	()	()
Prática de Ensino II- Língua Inglesa	()	()
Semântica da Língua Portuguesa	()	()
Literatura da Amazônia	()	()
Trabalho de Conclusão de Curso I	()	()
Prática de Ensino III- Língua Portuguesa	()	()
Prática de Ensino III- Língua Inglesa	()	()
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	()	()
Trabalho de Conclusão de Curso II	()	()
Prática de Ensino IV- Língua Portuguesa	()	()
Prática de Ensino IV- Língua Inglesa	()	()
Metodologia do Ensino de Literatura	()	()
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	()	()

APÊNDICE C. ROTEIRO DA ENTREVISTA EM GRUPO.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA EM GRUPO

- 1 . De que forma o curso de Letras contribuiu para o seu desempenho profissional como professor?
2. Que mudanças você pode descrever que ocorreram em sua prática como professor de português em razão do seu curso?
3. Percebeu vinculação teoria-prática no curso realizado? E na sua prática atual você consegue articular teoria-prática com os conteúdos que desenvolve com o português?
4. O que considera que faltou durante o seu curso? O que poderia ser melhorado?

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR

CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Série	Disciplina	Carga horária		
		Teoria	Prática	Total
1º	PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS	40	80	120
	PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS	80		80
	METODOLOGIA DA PESQUISA	80		80
	ANÁLISE DO DISCURSO	80		80
	FONÉTICA E FONOLOGIA	80		80
	CONCEPÇÕES LITERÁRIAS UNIVERSAIS	80		80
	ARTE, CULTURA E SOCIEDADE	80		80
	TEORIA LITERÁRIA	120		120
	ATIVIDADES PRÁTICAS DE DOCÊNCIA I		100	100
	TOTAL	640	180	820
2º	REDAÇÃO TÉCNICA	40	40	80
	LINGÜÍSTICA I	80		
	LITERATURA BRASILEIRA I	80		80
	MORFOSSINTAXE I	80		80
	LÍNGUA LATINA	120		120
	DIDÁTICA	80		80
	LITERATURA PORTUGUESA	120		120
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80		80
	ATIVIDADES PRÁTICAS DE DOCÊNCIA II		80	80
	TOTAL	680	120	800
3º	LINGÜÍSTICA II	80		80
	MORFOSSINTAXE II	80		80
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80		80
	LITERATURA BRASILEIRA II	80		80
	PORTUGUÊS DIACRÔNICO	80		80
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	80		80
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (ENSINO FUNDAMENTAL)		200	200
	ATIVIDADES PRÁTICAS DE DOCÊNCIA III		80	80
TOTAL	480	280	760	
4º	LINGÜÍSTICA APLICADA	80		80
	SEMIÓTICA	80		80
	SEMÂNTICA APLICADA À LÍNGUA PORTUGUESA	80		80
	LITERATURA AMAZÔNICA	80		80
	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	80		80
	SEMINÁRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA (TCC)		80	80
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (ENSINO MÉDIO)		200	200
	LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80		80
	TOTAL	480	280	760
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES			200
	TOTAL GERAL	2.280	860	3.340



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)